

Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]

Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung

Weinheim u.a. : Beltz 1997, 456 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 37)



Quellenangabe/ Reference:

Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung. Weinheim u.a. : Beltz 1997, 456 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 37) - URN: urn:nbn:de:0111-opus-94930 - DOI: 10.25656/01:9493

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-94930>

<https://doi.org/10.25656/01:9493>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

37. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

37. Beiheft

Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel

Ergebnisse der Transformationsforschung

Herausgegeben von Heinz-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1997 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach
Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41138

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

- 9 HEINZ-ELMAR TENORTH
Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel – Zur Einführung

Kindheit und Jugend

- 15 DIETER KIRCHHÖFER
Veränderungen in der sozialen Konstruktion von Kindheit
- 35 PETER BÜCHNER/BURKHARD FUHS/HEINZ-HERMANN KRÜGER
Transformation der Eltern-Kind-Beziehungen? Facetten der
Kindbezogenheit des elterlichen Erziehungsverhaltens in Ost- und
Westdeutschland
- 53 KLAUS BOEHNKE/DAGMAR HOFFMANN/THOMAS MÜNCH/
FRIEDERIKE GÜFFENS
Radiohören als Entwicklungschance? Zum Umgang ostdeutscher
Jugendlicher mit einem alltäglichen Medium
- 71 LOTHAR BÖHNISCH
Ostdeutsche Transformationspraxis und ihre Impulse für eine
Pädagogik der Jugendhilfe
- 89 MANUELA DU BOIS-REYMOND
Deutsch-deutsche Kindheit und Jugend aus verschiedenen
Blickwinkeln betrachtet

Schule und Schulstruktur

- 115 ULRIKE PILARCZYK
Veränderungen des schulischen Raum-, Zeit- und Rollengefüges im
Prozeß der Politisierung der DDR-Schule. Eine Oberschule in
Thüringen 1950/51
- 145 GABRIELE KÖHLER/MANFRED KUTHE/PETER ZEDLER
Schulstrukturen im Wandel: Veränderungen des Schul- und Unterrichts-
angebots in den neuen Bundesländern am Beispiel Thüringens
- 161 ILONA BÖTTCHER/MONIKA PLATH/HORST WEISHAUPT
Schulstruktur und Schulgestaltung. Die innere Entwicklung von
Regelschulen und Gymnasien – Ein Vergleich

- 183 GRIT ELSNER/HERMANN RADEMACHER
Soziale Differenzierung als neue Herausforderung für die Schule.
Erfahrungen aus einem Modellversuch zur Schulsozialarbeit in Sachsen
- 203 ANKE HUSCHNER
Fremdsprachliche Spezialklassen als Strukturmerkmal des
DDR-Schulsystems (1967/68 bis 1989/90)

Eltern und Schule im Transformationsprozeß

- 229 ELKE WILD
Bedingungen der Schullaufbahn ost- und westdeutscher Jugendlicher
am Ende der Sekundarstufe I
- 255 HANS MERKENS/ANNE WESSEL/KAREN DOHLE/GABRIELE CLASSEN
Einflüsse des Elternhauses auf die Schulwahl der Kinder in Berlin und
Brandenburg
- 277 WINFRIED MAROTZKI/KERSTIN SCHWIERING
Aspekte regionaler Schulentwicklungsplanung: Schulwegproblematik
und Ruf der Schule
- 293 RENATE VALTIN/HEIDRUN ROSENFELD
Zur Präferenz von Noten- oder Verbalbeurteilung – Ein Vergleich Ost-
und Westberliner Eltern

Lehrerarbeit und Lehrerberuf

- 307 PETRA GRUNER
Wie Neulehrer Lehrer wurden. Anlehnungs- und Abgrenzungs-
strategien in der Berufssozialisation von Neulehrern
- 333 HANS DÖBERT
Lehrerberuf und Lehrerbildung. Entwicklungsmuster und Defizite
- 357 DIETER SQUARRA
Veränderte Bedingungen für den wirtschaftsberuflichen Unterricht und
Reaktionen von Lehrerinnen und Lehrern in den neuen Bundesländern
- 375 AXEL GEHRMANN/PETER HÜBNER
Sozialer Wandel statt Transformation? Über den Zusammenhang von
beruflicher Zufriedenheit und schulinternen Wirkungsmechanismen bei
Lehrerinnen und Lehrern im vereinigten Berlin

Vergegenwärtigung der Vergangenheit

- 397 THOMAS W. NEUMANN
„Die Lehrer sind natürlich insgesamt als Berufsstand in der DDR sehr stark angegriffen worden“. Was Lehrerinnen und Lehrer heute mit der DDR-Schule verbindet
- 411 CHRISTA UHLIG
Zur Erarbeitung der bildungspolitischen Programmatik für Nachkriegsdeutschland in der UdSSR. Konzepte und Personen
- 433 ULRICH WIEGMANN
Allgemeinbildungstheorie anstatt Allgemeiner Pädagogik.
Zum Verhältnis von bildungspolitisch-doktrinäer Selbstdisziplinierung und gesellschaftspolitischer Instrumentalisierung pädagogischer Wissenschaften in der SBZ und DDR
- 455 *Autorinnen und Autoren dieses Heftes*

Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel

Zur Einführung

Der Prozeß der deutschen Einigung mag rechtlich weitgehend abgeschlossen sein, weder politisch noch im Alltag der Menschen ist er praktisch bewältigt oder in seinen Folgen reflexiv bearbeitet. Solche Situationen verlangen nach Wissenschaft und begleitender Reflexion, und die deutsche Geschichte seit 1990 wurde deshalb nicht nur gestaltet, erlebt und erlitten, sondern für die empirisch orientierten Sozialwissenschaften auch zu einem großen Experiment und intensiv genutzten Studien- und Beobachtungsfall.

Für den Historiker ist solcher Eifer unmittelbar verständlich, schon wegen der eigenen Arbeit. Die Chance, daß sich vor der üblichen Wartezeit Archive öffnen, die bisher verschlossen waren, und ein Thema untersuchungsfähig wird, das nicht nur in den Akten, sondern zugleich auch in der Erinnerung unzähliger Zeitgenossen noch präsent ist, bietet sich nicht häufig. Die Sozialwissenschaften mögen andere Gründe für ihr Interesse gehabt haben: die Absicht, den Schock zu verarbeiten, den die eigenen Theorien und Daten bereitet hatten, für die der Wandel vielfach so überraschend und irritierend war, wie für die regierenden Potentaten der staatssozialistischen Länder. Aber es gab selbstverständlich auch theoretische und methodische Gründe; denn die Fälle sind rar, daß sich vor den Augen der beobachtenden Wissenschaftler ganze Gesellschaften radikal verändern und einen Test auf Theorien erlauben, wie man ihn selten findet (zu schweigen davon, daß die Gesellschaft bereit war, die intensive Beobachtung auch noch zu bezahlen).

Die Zahl der einschlägigen Forschungsprojekte war und ist deshalb kaum noch zu nennen, die sich mit dem – bald als „Transformation“ bezeichneten – Veränderungsprozeß in Mittel- und Osteuropa beschäftigen. In Deutschland ist – neben der Enquêtekommission des deutschen Bundestages – vor allem die „Kommission für die Erforschung des sozialen und politischen Wandels in den neuen Bundesländern“ (KSPW) prominent geworden. Gegründet auf Empfehlung des Wissenschaftsrates, konzipiert zugleich als Forschungsprojekt und als Arbeitsbeschaffungsprogramm für Sozialwissenschaftler der DDR, finanziert vom Ministerium für Forschung und Technologie und vom Arbeitsministerium, hat diese Kommission von 1992 bis 1997 eine kaum überschaubare Zahl von Publikationen, Forschungsergebnissen und Materialien inspiriert und inzwischen auch ihre Berichte vorgelegt (BERTRAM 1997).

Innerhalb der KSPW sind zwar auch Fragen von Bildung und Erziehung behandelt worden (versammelt unter dem Thema Individuelle Entwicklung, Bildung und Berufsverläufe, vgl. HORMUTH u. a. 1996; SYDOW u. a. 1995; SYDOW 1997; TROMMSDORF 1994, 1996), aber sie stellten nur einen Bereich neben anderen

dar¹, und die Erziehungswissenschaft war an den KSPW-Projekten eher randständig beteiligt. Das heißt nicht, daß die Erziehungswissenschaft bei der Transformationsforschung insgesamt enthalten gewesen wäre, im Gegenteil. Sowohl bei historischen Forschungsarbeiten über die Geschichte von Bildung und Erziehung in SBZ und DDR als auch bei den empirischen Studien zum Transformationsprozeß war sie beobachtend und analysierend, auch mit kritischen Kommentaren, gegenwärtig. Finanziert wurden diese Arbeiten aus Etats der beteiligten Hochschulen oder Forschungsinstitute, wie z. B. dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, aber auch durch die Max-Planck-Gesellschaft oder die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Letztere hat einschlägige Schwerpunktprogramme ausgeschrieben², Einzelprojekte und eine Forschergruppe gefördert. Finanzmittel kamen auch aus Ministerien der neuen Bundesländer oder aus dem Sozialministerium in Bonn, sowohl für historische Arbeiten als auch für prozeßbegleitende Studien – die Beiträge unseres Beiheftes verdanken nicht zuletzt solcher Förderung ihr Entstehen.

Transformationsforschung, wie der Sammelname für die hier angesprochenen Aktivitäten inzwischen zu sein scheint, ist insgesamt ein relativ heterogenes Gebilde, sowohl thematisch wie methodisch, besonders aber theoretisch. Der Begriff der Transformation hat sich zwar seit langem eingebürgert, aber trotz zahlreicher Debatten und begriffskritischer Überlegungen (zur Kritik: REISSIG 1994; HRADIL 1996; POLLACK 1996) kaum präzise theoretische Kontur gewonnen. Immer noch sind auch relativ früh gestellte Fragen nicht beantwortet: War es wirklich eine Revolution, was sich 1989/90 ereignete, wie noch 1997 der sächsische Justizminister HEITMANN vor dem Bundesverfassungsgericht wie selbstverständlich behauptete? Hat es die Dimensionen einer „großen Transformation“, wie man in Erinnerung an die klassische Stelle historisch-sozialwissenschaftlicher Prägung des Begriffs fragen kann (POLANYI 1944), tatsächlich gegeben? War es ein „Systembruch“ oder ein allmählicher, zielgerichtet gesteuerter Wandel? Überwiegen die ungewollten Nebenwirkungen unkontrollierbarer Prozesse und sind – trotz der Ablösung politischer, rechtlicher und ökonomischer Strukturen und des Neubaus der Institutionen – immer noch die Differenzen zwischen Ost und West bestimmend? Wäre nicht vielleicht doch der Begriff der „Kolonialisierung“ eher angebracht als der der Vereinigung? Auf diese Fragen gibt es noch keine hinreichenden Antworten, geschweige denn Konsens. Wahrscheinlich ist es heute, 1997, nach dem ersten Jahrzehnt seit der Wende, dem Kindesalter der Einigung also soeben entwachsen, auch viel zu früh, solche Fragen zu beantworten.

Unser Beiheft stellt im kontinuierlichen Prozeß der Forschungen und Reflexionen den Versuch dar, die erziehungswissenschaftliche Arbeit soweit zu präsentieren, daß der – eindeutige und auch gravierende – Wandel von Bildung und

-
- 1 Die jetzt vorliegenden „Berichte“ der KSPW gelten daneben den fünf Themen Arbeit, Arbeitsmarkt und Betriebe; Ungleichheit und Sozialpolitik; Politisches System; Regionen, räumliche Folgen des Transformationsprozesses sowie Arbeits- und Sozialordnung.
 - 2 Zu erwähnen ist vor allem das Programm „Kindheit und Jugend in Deutschland vor und nach der Vereinigung – Entwicklungsbedingungen und Lebenslagen im Wandel“, aber auch der Schwerpunkt „Sozialer und politischer Wandel im Zuge der Integration der DDR-Gesellschaft“. Die von anderen Forschungsförderungseinrichtungen, z. B. der VW-Stiftung, aufgelegten Programme können hier aus Raumgründen nicht aufgelistet werden.

Erziehung in den neuen Bundesländern ebenso sichtbar wird wie die Theorien, Methoden, Fragen und Befunde der beteiligten Wissenschaftler. Vollständigkeit auch nur in den Themen zu erreichen, ist ausgeschlossen. Zur Ergänzung kann man Publikationen heranziehen, in denen z. B. lokale Anstrengungen dokumentiert sind, wie etwa für die Erziehungswissenschaft in Halle (OLBERTZ 1997), die Publikationen der KSPW oder die aus Schwerpunktprogrammen der DFG zu erwartenden Veröffentlichungen nutzen. Die Forschung wird andauern.

Das Beiheft konzentriert sich auf den Wandel der Erziehungsverhältnisse und auf den Versuch, die Auseinandersetzung über die immer noch gegenwärtige Vergangenheit in einigen wesentlichen Aspekten zu belegen. Bewußt ausgespart blieben dagegen Analysen, die sich mit der Situation der Erziehungswissenschaft heute beschäftigen. Für die Zeit seit 1990 hat u. a. die Enquêtekommision der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft einschlägiges Material bereitgestellt (KELL 1994; KELL/OLBERTZ 1997).

In den fünf Sektionen unseres Beiheftes werden (I) Kindheit und Jugend, (II) Schule und Schulstruktur, (III) Eltern und Schule im Transformationsprozeß, (IV) Lehrerarbeit und Lehrerberuf sowie (V) Beiträge zur Vergegenwärtigung der Vergangenheit präsentiert. Der Ertrag der Abhandlungen im einzelnen kann selbstverständlich vorab nicht umfassend gewürdigt werden, aber eine Publikation wie diese fordert zumindest die systematisch-selbstkritische Vergewisserung über die Leistungen der Erziehungswissenschaft in der Transformationsforschung. Dabei kann man, wie bei empirischer und historischer Forschung erwartbar, zum einen den Wert des Neuen und den Informationsgehalt unbekannter Daten bestätigt finden; man wünscht sich mehr vom Gleichen, z. B. Detailbeschreibungen der Schulentwicklung nicht nur für Thüringen, sondern auch für Brandenburg oder Mecklenburg-Vorpommern, Analysen des Elternverhaltens im Ost-West-Vergleich oder weitere Studien über die Lehrer; wünschenswert wäre der distanziert-vergleichende Blick, der hier den Untersuchungen über Kindheit gewidmet wird, auch für weitere Themen; notwendig bleiben Studien, die auch Erwachsenenbildung und die Lage der Sozialen Arbeit umfassend beschreiben. Desiderat, nicht nur in unseren Beiträgen, sondern auch wohl in der einschlägigen Forschung, ist schließlich der präzise, den Wandel zurechenbar diskutierende Rückbezug auf die DDR-Verhältnisse (den wir durch historische Analysen zu einzelnen Themen z. T. zu kompensieren suchen) sowie der Vergleich mit der Entwicklung in den anderen Ländern Mittel- und Osteuropas. Er könnte die Binnenzentrierung der deutschen Diskussion aufbrechen und systematische Fragen schärfer ins Bewußtsein heben (SRUBAR 1994).

Desiderat sind sicherlich auch theoretische Konzepte, die den Prozeß eindeutig verständlich machen und die Vergangenheit auf den Begriff bringen. Der Begriff der Transformation wird – trotz seiner Mängel – seine plakative Kraft wahrscheinlich behalten, schon weil er in relativ offener Weise integriert, was sich an disparaten Arbeiten entfaltet hat. Folgt man den hier versammelten Arbeiten, dann scheinen für die soziale Dimension des Systemumbruchs vor allem Theorien hilfreich, die sich an der kritischen Bildungssoziologie orientieren, während sich die psychischen Muster der Verarbeitung des Wandels und die individuellen Folgen mit den sozial- und kognitionspsychologischen Begriffen beschreiben lassen, die schon länger zur Verfügung stehen. Für historische Studien ist die Renaissance der Totalitarismustheorien und das starke Plädoyer für

den Begriff der Diktatur unübersehbar. 1997, sechzig Jahre nach dem Beginn der sogenannten stalinistischen „Säuberungen“, scheint das Potential dieser Theorien zwar stark, im Blick auf die zwei Diktaturen der deutschen Geschichte aber noch kaum erprobt. Blickt man dagegen nach vorn, dann setzt sich nicht nur die Phase der kritischen Prüfung von Marktmodellen fort, auch die Antwort auf die Frage, ob und wie Erziehung und Bildung ihre eigene Logik zur Geltung bringen können, steht noch aus. Betrachtet man den Wandel der Erziehungs- und Bildungsverhältnisse, den unsere Beiträge dokumentieren und analysieren, dann ist nicht ausgeschlossen, daß wir Freiheit und Einheit gewonnen, die soziale Gerechtigkeit aber für lange Zeit verloren und eine legitime Gestalt öffentlicher Bildung und Erziehung noch nicht neu gefunden haben.

Literatur

- BERTRAM, H.: Transformationsprozesse. Die Kommission für die Erforschung des sozialen und politischen Wandels in den neuen Bundesländern. In: *Soziologie H. 2* (1997), S. 10–22.
- HEINZ, W. u. a. (Hrsg.): *Arbeit und Gerechtigkeit im ostdeutschen Transformationsprozeß. (Beiträge zu den Berichten der KSPW, Bd. 4.3.)* Opladen 1997.
- HORMUTH, S. E. u. a.: *Individuelle Entwicklung, Bildung und Berufsverläufe. (Berichte der KSPW, Bd. 4.)* Opladen 1996.
- HRADIL, S.: Die Transformation der Transformationsforschung. In: *Berliner Journal für Soziologie* 6 (1996), S. 299–303.
- KELL, A. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft im Aufbruch.* Weinheim 1994.
- KELL, A./OLBERTZ, J.-H. (Hrsg.): *Vom Wünschbaren zum Machbaren. Erziehungswissenschaft in den neuen Bundesländern.* Weinheim 1997.
- OLBERTZ, J.-H. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft. Traditionen – Themen – Perspektiven.* Opladen 1997.
- POLANYI, M.: *The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen.* (1944) Wien 1977.
- POLLACK, D.: Sozialstruktureller Wandel, Institutionentransfer und die Langsamkeit der Individuen. In: *Soziologische Revue* 19 (1996), S. 412–429.
- REISSIG, R.: Transformation – Theoretisch-konzeptionelle Ansätze und Erklärungsversuche. In: *Berliner Journal für Soziologie* 4 (1994), S. 323–343.
- SRUBAR, I.: Post-Socialist Developments in Central Europe. Variants of the Transformation Process in Central Europe. A Comparative Assessment. In: *Zeitschrift für Soziologie* 23 (1994), S. 198–221.
- SYDOW, H. (Hrsg.): *Entwicklung und Sozialisation von Jugendlichen vor und nach der Vereinigung. (Beiträge zu den Berichten der KSPW, Bd. 4.2.)* Opladen 1997.
- SYDOW, H./SCHLEGEL, U./HELMKE, A. (Hrsg.): *Chancen und Risiken im Lebenslauf: Wandel in Ostdeutschland.* Berlin 1995.
- TROMMSDORF, G. (Hrsg.): *Psychologische Aspekte des sozio-politischen Wandels in Ostdeutschland.* Berlin 1994.
- TROMMSDORF, G. (Hrsg.): *Sozialisation und Entwicklung von Kindern vor und nach der Vereinigung. (Beiträge zu den Berichten der KSPW, Bd. 4.1.)* Opladen 1996.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Humboldt-Universität, Institut für Allgemeine Pädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin

Kindheit und Jugend

Veränderungen in der sozialen Konstruktion von Kindheit

Vorbemerkung

Der Beitrag stellt ein Projekt vor, das unmittelbar nach der Wende mit Kollegen aus dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung begonnen wurde und seitdem in Ostberlin bearbeitet wird. Am Anfang stand die Vorstellung beider Seiten, daß es genügen würde, in Ostberlin eine Replikation der Untersuchung von ZEIHNER und ZEIHNER (1994) aus dem Jahre 1984 und darauf aufbauend einen Vergleich der Tagesgestaltung von Kindern in beiden Gesellschaftssystemen durchzuführen. Schon die ersten Gespräche mit Kindern und Eltern zeigten, daß die Untersuchung in einer Zeit höchster gesellschaftlicher Dynamik begonnen hatte und ein tiefgreifender Umbruchs- und Transformationsprozeß zu erwarten war. Es bot sich die Chance, einen Veränderungsprozeß nicht nur im nachhinein zu rekonstruieren, sondern zu begleiten. Das Projekt mußte daher eine eigene wissenschaftliche Aufgabenstellung bestimmen und das Design im Sinne eines qualitativen Längsschnitts ändern. Das Erkenntnisinteresse war nunmehr auf die Veränderungen in den Bedingungen und Vorstrukturierungen des Kinderalltags, den Umgang der Kinder mit diesen Veränderungen und die dabei konsistenten bzw. inkonsistenten Muster gerichtet. Wir gingen in Weiterführung einer ostdeutschen Forschungstradition (LEONTJEW, KOSSAKOWSKI, LOMPSCHER) davon aus, daß sich die Umbruchsprozesse nicht nur in den veränderten Bedingungen von Kindheit oder in den Wertorientierungen und Befindlichkeiten der Kinder feststellen lassen müßten, sondern auch und vor allem in ihren Tätigkeiten und alltäglichen Lebensführungen. Während der Bearbeitung bot sich die Chance, in Zusammenarbeit mit Kollegen der Freien Universität Berlin (vgl. MERKENS im vorliegenden Heft) der qualitativen Untersuchung eine quantitative Folie zu unterlegen, eine wissenschaftliche Erkenntnischance, die bisher noch nicht genutzt wurde. Die Genese des Projektes ist insofern auch eine Geschichte der wissenschaftlichen Zusammenarbeit zwischen ost- und westdeutschen Wissenschaftlern und ein Resultat des gegenseitigen Suchens und Verstehens.

1. Perspektivwechsel in der Kindheitsforschung

ELLEN KEY sprach zu Beginn dieses Jahrhunderts von einem Jahrhundert des Kindes, das zu erwarten wäre. Jetzt am Ende desselben scheint vieles dafür zu sprechen, daß es tatsächlich ein solches geworden ist, auch wenn die Mehrheit der Kinder dieser Erde aus elementaren Menschenrechten ausgeschlossen ist.

Die Sicht auf die Schutz- und Förderungsbedürftigkeit von Kindern und auf die Entwicklungsbedeutsamkeit von Kindheit hat in monetären und infrastrukturellen sozialstaatlichen Leistungen Umsetzung erfahren, die Rechte der Kinder haben in vielen Ländern Juristifikation erhalten, das hierarchisch-autoritäre Verhältnis der Erwachsenen zu den Kindern durchläuft beiderseitig eine grundlegende Änderung, die Dekonstruktion generationaler Machtverhältnisse hat begonnen (vgl. SÜNKER 1989; QVORTRUP 1994; HONIG/LEU/NISSEN 1996; ALANEN 1996). Selbst dort, wo eine „strukturelle Rücksichtslosigkeit“ (5. Familienbericht) der gegenwärtigen Gesellschaft gegenüber Kindern bedauert wird und unübersehbare Defizite eingeklagt werden, drückt diese Kritik zumindest die gewachsene Sensibilität gegenüber Kinderfeindlichkeit oder Kindgerechtigkeit der gesellschaftlichen Verhältnisse aus.

Kindheit im sozialwissenschaftlichen Diskurs

Dieses advokatorische Verhältnis (HONIG/LEU/NISSEN 1996, S. 9) prägte auch die wissenschaftliche Sichtweise in bezug auf das Kindsein. Kindsein wurde aus entwicklungs- und sozialisationstheoretischer Perspektive als eine Lebensphase des Erwachsenwerdens verstanden, die eines Schon- und Schutzraumes vor allem in der Familie bedurfte. Die Entwicklung zum Erwachsenen hin und die Sozialisation des Erwachsenseins wurden als konstitutive Momente des Kindseins verstanden und entsprechende sozialpolitische und pädagogische Konzepte entwickelt, die dem Sonderstatus Kind Rechnung tragen sollten. Die seit den achtziger Jahren in der skandinavischen (QVORTRUP 1993; ALANEN 1994, 1996), anglo-amerikanischen (SHANTZ/HARTRUP 1992; OLDMAN 1994), österreichischen (WINTERSBERGER 1994, 1996; WILK 1994) und deutschen Sozial- und Erziehungswissenschaft (HONIG 1995b; KRAPPMANN 1993; LANGE 1996; KRAPPMANN/OSWALD 1995; ZEIHNER 1992, 1995b; ZINNECKER 1996) geführte Diskussion leitete einen Perspektivwechsel ein. Vergleichbar mit der Unterscheidung von „sex“ und „gender“ in der Diskussion der Frauenforschung, steht nicht mehr (nur) das Werden des abhängigen, schutzbedürftigen Kindes zu einem Erwachsenen im Mittelpunkt des wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses, sondern die Gesamtheit der sozialen Verhältnisse, die Kindheit konstituieren – die soziokulturelle Wirklichkeit (ARIES), der soziale Status (HONIG), das soziale Phänomen (QVORTRUP), die soziale Konstruktion (ZEIHNER) des Kindes. In der Literatur (vgl. zusammenfassend den Sammelband HONIG/LEU/NISSEN 1996 oder die Plenarreferate der Arbeitsgruppe Kindheit auf dem 27. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Soziologie 1995 in Halle; vgl. HONIG 1995b; ZEIHNER 1995a) wird auf folgende Differenzen zu entwicklungs- und sozialisationstheoretischen Konzepten verwiesen: Die Besonderheit von Kindern ist nicht nur in ihrer psychophysischen, altersabhängigen Entwicklungsbedürftigkeit und Abhängigkeit zu sehen, sondern in ihrem eigenen Sozialstatus (soziale Lage, politische Rechte, ökonomische Integration), der wiederum Teil der jeweiligen Gesellschaftsstruktur ist. Kinder werden nicht erst durch Erziehung und Sozialisation zu Gesellschaftsmitgliedern, sondern sie sind es, und sie bilden ähnlich wie die Senioren oder die Frauen eine spezifische Bevölkerungsgruppe.

– Kindheit ist eine eigenständige Lebensphase, die wie andere Lebensphasen

- zwar auch ein Durchgangsstadium ist, aber vor allem durch das gegenwärtige Kindsein – das Hier und Heute – zu charakterisieren ist.
- Kindheit ist nicht nur durch das Bezogensein auf die Erwachsenenheit bestimmbar, sondern durch eine eigene, Rechtsanspruch tragende Welt, die in den eigenen Interaktionen konstituiert wird. Kindheit ist insofern natürlich auch nicht nur Vorbereitung auf das Leben, sondern lebendiges Leben selbst.
 - Die Erwachsenenheit/das Erwachsensein ist nicht das Höhere, Vollkommenere und die Kindheit das Unvollkommene, Entwicklungsbedürftige, sondern Kindheit bringt ihre eigene Vollkommenheit (und Unvollkommenheit) hervor, die in den späteren Lebensphasen oft nicht reproduzierbar ist (z. B. koordinative Fähigkeiten, komplexe psychische Wahrnehmungen).
 - Kindheit wird auch durch die Kinder in einer ihnen eigenen Lebenspraxis hervorgebracht. Kinder sind in diesem Verständnis nicht mehr nur Rezipienten der Erwachsenenkultur, die sie sich in der Sozialisation anzueignen haben, oder gar das Opfer ihnen oktroyierter Verhältnisse, sondern Produzenten ihres eigenen Lebenszusammenhangs, womit ihr Akteursstatus und ihre Eigenleistung betont werden. Nicht die Abhängigkeit oder das Objektsein konstituieren ihr Kindsein – dazu sind Erwachsensein und Alter in den ihnen gemäßen Formen auch gezwungen –, sondern die andere Art des Abhängigseins.

Wissenschaftsmethodisch führte dieser Perspektivwechsel zu einer Aufwertung biographischer und ethnographischer Methoden (vgl. RENNER 1995; BREIDENSTEIN/KELLE 1995), die sich den authentischen Äußerungen der Kinder zu nähern suchten und eine Fülle von Einzelfallstudien und phänomenologischen Beschreibungen des Alltagshandelns hervorbrachten.

Die eigenen Projektarbeiten lassen Zweifel an der mit dem Perspektivwechsel verbundenen Entgegensetzung zu entwicklungs- und sozialisationstheoretischen Konzepten entstehen: Zum einen wird Kindheit immer auch eine Entwicklungsphase sein, in der sich Kinder Entwicklungsaufgaben stellen und ihre Entwicklungsbedürftigkeit ausweisen. Pädagogisches Wirken lebt direkt von dieser Entwicklungstatsache. Jedoch nicht nur Kindheit ist eine solche Entwicklungsphase, und spätestens die Biographieforschung hat darauf aufmerksam gemacht, daß selbst im hohen Alter Entwicklungsaufgaben bewältigt werden müssen, und das Altern selbst eine solche Aufgabe ist. Es könnte sogar wissenschaftlich äußerst interessant sein, die spezifischen Entwicklungsbedürfnisse der einzelnen humanontogenetischen Phasen einmal in ihrem Verflochtensein zu untersuchen und die Differenzen und Übereinstimmungen zu identifizieren. Zum anderen das gegenwärtige Kindsein zu verstehen, dieses Sein als Gewordensein und künftiges Werden zu deuten.

Das Streben soziologischer Kindheitsforschung, die originäre Kindergesellschaft in den Mittelpunkt zu stellen, übersieht zudem, daß diese Kindergesellschaft in eine Totalität gesellschaftlicher Verhältnisse eingebunden ist, die unabhängig von Alter oder Status eine allgemeine Bedingung des Reproduktionszyklus in der Gesellschaft darstellt. Die Annahme eines separaten Kindheitsraumes könnte an der Realität vorbeigehen, in der dieser Schon- und Schutzraum von vielen Interessengruppen annektiert ist und andererseits Kindheit wiederum in die Gesellschaft auf vielfältige Art und Weise hineinwirkt. Kindheit

vor allem in der Differenz zur Erwachsenenheit zu sehen bedingt natürlich auch die Bestimmung dieses Erwachsenseins. Das Kind als vollwertigen, mündigen Menschen anzuerkennen setzt zumindest die Ahnung dessen voraus, was vollwertig sein könnte. Insofern scheinen sich auch in der wissenschaftlichen Betrachtung Ausdifferenzierung und Integration der Kinderwelt, Kindheit als Schonraum und als eigenständiger Aktionsraum, der Schutz und der Ausschluß des Kindes, das Recht und das Wohl des Kindes, seine kulturelle Verselbständigung und seine rechtliche Benachteiligung nicht auszuschließen. Der Beitrag geht deshalb im weiteren von einer soziologischen Erkenntnisperspektive aus, die aber die entwicklungstheoretische Sichtweise nicht in Frage stellt (vgl. YOUNISS 1994; KRAPPMANN/OSWALD 1995).

Kindheit als Ensemble gesellschaftlicher Verhältnisse

Die Identifizierung von Veränderungen in der sozialen Konstruktion von Kindheit, wie sie nach der Wende in Ostdeutschland eingetreten sind, fordert eine Ausdifferenzierung dessen, was unter sozialer Konstruktion verstanden werden soll. Der politische und soziale Umbruch in Ostdeutschland könnte dabei die Chance geben, durch die Analyse eines Übergangs von einer historischen Kindheitsform zur anderen auch deren soziale Konstruktion genauer beschreiben zu können. Erschwerend wirkt es allerdings, daß das Verständnis von Kindheit in der DDR wissenschaftshistorisch noch nicht aufgearbeitet ist.

- 1) Kindheit wird unter soziologischer Perspektive als Konstruktion verschiedener Subjekte der Gesellschaft gesehen (Schule, Wirtschaft, Markt, Medien, Staat, Kommunen, Verbände, Organisationen, Initiativen, Familien), die ihre Vorstellungen in ökonomischen, juristischen, politischen oder sozialen Verhältnissen objektivieren, was u. a. ermöglicht, Kinder in ihrem ökonomischen, sozialen, rechtlichen oder politischen Status zu identifizieren. Die Verhältnisse können in Form materiell-gegenständlicher Gegebenheiten, von Institutionen, formellen oder informellen Strukturen, sozialen oder informationellen Beziehungen und kulturellen Mustern auftreten. In ihrer Gesamtheit bilden die gesellschaftlichen Verhältnisse von Kindheit ein Ensemble. Um den vielfach belegten Ganzheitsbegriff zu vermeiden, wird auf den vageren Begriff des Ensembles rekuriert.
- 2) Der Ansatz, Kindheit als Ensemble von Verhältnissen zu sehen, lenkt das Erkenntnisinteresse auf die Beziehungen zwischen den Subjekten. Nicht so sehr das einzelne soziale Subjekt, sondern die Beziehungen, die Zwischenglieder, die Vermittlungen und Interdependenzen zwischen ihnen, werden zum Gegenstand des Erkenntnisinteresses (die Mesosysteme in der Sprache der Systemtheorie J. BRONFENBRENNERS). Gerade eine soziologisch orientierte Kindheitsforschung ist aufgefordert, einer oft praktizierten Komplexitätsreduktion von Kindheit zu begegnen, in der diese auf eine geschützte Provinz mit sogenannten kindlichen Tätigkeiten Lernen und Spielen reduziert wird. Solche vermittelnden und zugleich damit Kindheit konstituierenden Beziehungen lassen sich z. B. zwischen Staat und Familie, Schule und Familie, zwischen Schule, Familie und Kirche, Schule, Familie und Betrieben, zwischen

Familie, Öffentlichkeit und Markt oder Familie, Peergruppen und politischer Öffentlichkeit finden. Unter den Verhältnissen stellen die ökonomischen Verhältnisse – ohne in ein ökonomistisches Basis-Überbau-Schema zu verfallen – einen größeren Aktivitätsraum dar, als vielleicht bisher wahrgenommen. Geht man von einer weiten Sicht auf ökonomische Verhältnisse als Beziehungen der Menschen im Reproduktionsprozeß der Gesellschaft aus (vgl. WINTERSBERGER 1996; OLDMAN 1994), dann muß man zugestehen, daß auch Kinder an diesem Prozeß beteiligt sind. Sie sind es nicht nur über Taschengelder, Kindersparbücher, Geldausgaben oder bezahlte Dienstleistungen. Sie wirken als Eigentümer, sie beschleunigen als Trendsetter die Warenproduktion und -zirkulation, sie bringen Arbeitsmöglichkeiten hervor und verteilen sie in einer objektiv wirkenden generationalen Arbeitsteilung, und sie konstituieren Distinktionsverhältnisse. Sie sind ökonomischer Diskriminierung und einer realen Subsumption unter das Kapital unterworfen und erdulden und praktizieren Verteilungs(un)gerechtigkeiten. Kindheit bildet nicht nur einen abgeschlossenen Teil der Totalität gesellschaftlicher Verhältnisse, sondern wirkt als Besonderes des gesamten Reproduktionsprozesses. Kinder schaffen z. B. ein eigenes Marktsegment, aber sie durchdringen mit ihren Optionen und Intentionen auch die übrigen Teilsysteme wie Städtebau, Freizeitindustrie oder Bildungswesen.

- 3) Die Verhältnisse werden durch das Verhalten der Kinder mit konstituiert, sind also an das Handeln von Subjekten gebunden, die Veränderungen der Verhältnisse fallen – in diesem materialistischen Subjektverständnis – mit den veränderten Tätigkeiten der Kinder (wenn auch nicht nur durch sie) zusammen. Einmal hervorgebracht, wirken die Verhältnisse im weiteren als objektive Gegebenheiten, die sie subjektiv wahrnehmen und mit denen sie sich erneut auseinandersetzen müssen. Sie subjektivieren das objektiv Gegebene und objektivieren das subjektiv Gewollte. Veränderungen der Verhältnisse können also auch in den Tätigkeiten der Kinder, ihren Lebensführungen und Lebensstilen oder in ihren Intentionen identifiziert werden. Objektive Kindheitsverhältnisse sind auch die in den Lebensführungen der Kinder wirkenden sozialen (Praxis-)Formen, die Art ihres alltäglichen Umgangs miteinander, Regeln ihrer selbstbestimmten sozialen Kontrolle, die soziale Kultur, die sie erzeugen, und die Rollen, denen sie folgen.
- 4) Es ist Folge des bisher Gesagten, daß Kinder in einer solchen Perspektive als Mitgestalter und Akteure ihrer Lebensverhältnisse aufgefaßt werden und nicht nur als Objekt oder gar Opfer. Als gesellschaftliche Individuen wirken die Kinder nicht nur vermittelt über die verschiedenen Instanzen der Familie – insbesondere der Mütter – oder über die Schule oder über ein gesellschaftlich bestimmtes Generationsverhältnis, sondern direkt als Agenten. In ihren Tätigkeiten realisieren sie nicht nur eine spezifische Kinderwelt oder eine Eigenart des Kindseins, sondern ein allgemein Gesellschaftliches. Kinder sind insofern auch – was ihren Schutz überhaupt nicht in Frage stellt – an ihrer eigenen Entfremdung beteiligt.

Um die gesellschaftlichen Verhältnisse und deren Veränderungen identifizieren zu können, sollte in der Untersuchung die originäre Kindperspektive mit den gesellschaftlich bestimmten Handlungsfeldern verbunden werden. Dazu bot

sich die Beschreibung und Analyse von Tagesläufen an. Tagesläufe können aus sehr unterschiedlichen Perspektiven erfaßt werden (unter psychologisch-ökologischer Perspektive vgl. BARKER/WRIGHT 1951, 1954; linguistisch vgl. WAGNER 1975; entwicklungspsychologisch vgl. JAEHNER 1930; THOMAE 1968) und deren Analyse sehr verschiedenen theoretischen Konzepten folgen. Die subjekttheoretische Perspektive der zu referierenden Untersuchung war auf die gesellschaftlichen Verhältnisse gerichtet, die sich in den individuellen Tätigkeiten (und deren Intentionen) äußern würden, um so auf die soziale Konstruktion schließen zu können. Exemplarisch sei das an zwei morgendlichen Tagesläufen demonstriert, wobei noch einmal betont werden soll, daß nicht die konkrete, einmalige Handlung, deren Beschaffenheit oder Qualität von Erkenntnisinteresse ist, sondern der dahinterstehende allgemeine Handlungszusammenhang, der – entgegen den Einwänden quantitativer Forscher – auch schon bei einem Kind erkennbar wird.

In den Familien der beiden Jungen Mark und Toralf wachen im Frühjahr 1990 die Kinder allein auf und stehen unbeeinflußt von Erwachsenen auf. Bei M. sind die Eltern schon vor dem Aufstehen der Kinder aus der Wohnung gegangen, bei T. ist der Vater zwar noch im Haus, kümmert sich aber um den jüngeren Bruder, den er noch in die Krippe bringen muß, bevor er selbst zur Arbeit geht. In beiden Familien greift die Arbeitstätigkeit der Eltern und deren zeitiger Beginn tief in die Lebensführung der Kinder ein. Die daraus erwachsende Zumutung des selbständigen Aufwachens und Aufstehens – Zumutung im doppelten Sinne gebraucht – enthält zum einen die gesellschaftlichen und individuellen Vorstellungen der Zumutbarkeit und damit ein bestimmtes Bild vom Kinde. Zum anderen drückt sich darin ein ökonomisches Verhältnis der Gesellschaft zu den Kindern aus, die über ihre morgendliche Selbständigkeit die Arbeitstätigkeit der Eltern sichern. Zugleich enthält der morgendliche Arbeitsbeginn über die Arbeitszeitregelungen, die Arbeitswege vielfache soziale, ökonomische und rechtliche Verhältnisse und gesellschaftliche Vorstellungen von der Berufstätigkeit der Frau, der Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau und der dabei wirkenden Geschlechterverhältnisse. Interessanterweise spiegelte das Aufwachen und Aufstehen der Kinder auch einen juristischen Sachverhalt wider. In keiner der beteiligten Familien wurde über Konsequenzen der Aufsichtspflicht von Eltern und deren Haftbarkeit reflektiert. In dieser ersten kindlichen Tätigkeit eines normalen Arbeitstages fokussierten sich insofern vielfache gesellschaftliche Verhältnisse einer bestimmten – zu diesem Zeitpunkt noch wirkenden – Gesellschaftsform.

An unterschiedlicher Stelle in den nachfolgenden morgendlichen Tätigkeiten folgte das Ankleiden. Es ist unbestritten, daß beim Ankleiden kulturelle Muster wirken, wenn modische Orientierungen oder das Verhältnis von Mode und Tradition betrachtet werden. Kleidungsformen drücken gesellschaftlich sanktionierte Verhaltensnormen aus, und sie beschreiben den sozialen und kulturellen Standort des Trägers. Gesellschaftliche Verhältnisse drücken sich aber auch in dem Ankleiden als Tätigkeit aus, zum Beispiel in dem Zeitpunkt des Kleidungswechsels, der Funktionalisierung der Kleidungsstücke, den Szenarien des Aushandelns zwischen Eltern und Kindern bezüglich der zu tragenden Kleidung. Zu diesem Zeitpunkt 1990 dominierte in den Familien auch bei den Kindern eine Gebrauchswertorientierung. Die zur Verfügung stehenden Kleidungsstücke

wurden nach längerfristiger Haltbarkeit, Strapazierfähigkeit, multivalenter Nutzung, Pflegemöglichkeit und Beschaffbarkeit ausgewählt. Daraus resultierte bei den Kindern auch die Pflicht zum Kleidungswechsel nach der Schule und die Unterscheidung von Schul- und Spielkleidung. Die Mütter legten den Kindern an einem bestimmten Wochentag die Kleidung hin, wählten aber solche Kleidungsstücke aus, die von den Kindern widerspruchsfrei getragen wurden. Jungen bekamen selbst fünf Jahre später noch die Unterwäsche hingelegt. Mädchen mußten sie selbständig wechseln. Auch in dieser fast banalen morgendlichen Tätigkeit bündelten sich vielfältige gesellschaftliche, z.B. Wertverhältnisse, Eltern-Kind-Verhältnisse, Geschlechterverhältnisse.

2. Zur Anlage der Untersuchung

Im Vordergrund der Untersuchungen stand die Sicht auf die Veränderungen in den Lebensführungen eines Jahrgangs – der 1980 Geborenen –, die in einem besonders sensiblen Alter den Umbruch als möglicherweise generationsprägendes Erlebnis erfuhren. Dieser Jahrgang war jung genug, um für die kommenden Veränderungen noch als Kinder offen zu sein, hatte sich aber auch in wichtigen Jahren der Ontogenese die Verhältnisse der DDR angeeignet. Die Veränderungen in diesem Jahrgang, die auch altersbedingt sein konnten, sollten mit den Lebensführungen Zehnjähriger in den kommenden Jahren 1992 und 1994 verglichen werden, um so auf die gesellschaftliche Verursachung schließen zu können. Die Aufnahme des Querschnitts 1994 erwies sich als zeitlich günstig gewählt, weil zu diesem Zeitpunkt schuladministrative, infrastrukturelle und sozialpolitische Veränderungen weitgehend in Gang gekommen waren. Dieser Jahrgang hatte sich schon in der Übergangsgesellschaft entwickelt, und es konnte angenommen werden, daß der zeitliche Unterschied des Einstiegs in die Transformationen auch die umbruchsbedingten Veränderungen markieren würde (vgl. Tabelle 1).

Die Untersuchungen fanden in zwei Wohnquartieren, einem Alt- und einem Neubaugebiet des Stadtbezirks Berlin-Lichtenberg, statt. Die Kinder wurden so ausgewählt, daß ein erstes Kind ein in der Nähe wohnendes zehnjähriges Kind nannte, von dem aus wiederum die Beziehungen zu den übrigen Kindern des Jahrgangs hergestellt wurden, wobei als Kriterium der Auswahl die Wohnungs-

Tabelle 1: Kohorten-Sequenz-Plan der Untersuchung				
Jahrgang	Erhebungsjahr			
	1990	1992	1994	1996
1980 10 Kinder	10 Jahre	12 Jahre	14 Jahre	14 Jahre
1982 10 Kinder		10 Jahre	12 Jahre	
1984 8 Kinder			10 Jahre	

nähe genügte. In der Auswahl wurde lediglich eine Gleichverteilung der Geschlechter und der Wohnquartiere beachtet. Vor allem soziostrukturelle Zusammenhänge und die Kindschaftsverhältnisse wurden nicht berücksichtigt, wobei sich trotzdem eine interessante Streuung ergab.

Die Untersuchungsmethode

Die Beschreibung und Interpretation der kindlichen Lebensführungen und deren sozialgeschichtlich bedingte Veränderungen bedurften verschiedener Methoden der qualitativen Sozialforschung (vgl. auch KIRCHHÖFER 1995a, 1996). Die *Datenerhebung* bediente sich in ihrem Kern der Tageslaufprotokollierung und der Tagesinterviews nach ZEIHNER/ZEIHNER (1994, 1996). Die Kinder protokollierten jeweils den Tagesverlauf eines Tages, am folgenden Tag wurde der vorangegangene gemeinsam mit den wissenschaftlichen Betreuern rekonstruiert, wobei die Kinder ihre Tätigkeitswechsel zu erklären suchten und gemeinsam mit den Erwachsenen die Schauplätze des Tages aufsuchten. Zu jedem Erhebungszeitpunkt arbeiteten die Kinder sieben Tage in dieser Form auf. Es blieb allerdings auch in dieser Untersuchung eine Illusion, daß damit ausschließlich eine Kindperspektive erfaßt würde. Die Kinder protokollierten nicht nur in Hinblick auf die Erwartungen der Beteiligten (und auch ihrer Eltern), sondern die weitere Bearbeitung drängte in jedem Erkenntnisschritt die Perspektiven der Bearbeiter in die Befunde ein. Das Problem bestand vielleicht auch gar nicht so sehr darin, daß die Sichten der Kinder durch die der Erwachsenen überlagert wurden, sondern daß der Bearbeiter sich dessen nicht bewußt war und die ge(be)fundenen Aussagen als originäre der Kinder ansah. Die Protokolle wurden durch subjektive Kartierungen der Kinderzimmer, Wohnungen, Wohnumgebungen, durch Inventarisierungen der Spielzeuge, Medien, Poster, durch soziometrische Analysen der sozialen Netzwerke, durch teilnehmende Beobachtungen und durch biographische Interviews mit den Eltern ergänzt.

Grundlage der *Datenauswertung* bildete die Beschreibung und Erklärung der Tätigkeitswechsel und der dahinter stehenden Entscheidungsfelder mit Hilfe eines modifizierten Regelsystems von HARTMUT ZEIHNER (ZEIHNER/ZEIHNER 1994). Der Vergleich der Tätigkeitswechsel und der Eigenleistungen des Kindes ermöglichte es, individuenbezogene Übereinstimmungen von Handlungszusammenhängen eines Jahres und der Veränderungen in bezug auf mehrere Erhebungszeitpunkte herzustellen und in Fallstudien festzuhalten (vgl. Tabelle 2).

In einem zweiten Erkenntnisschritt wurde individuenübergreifend auf die Veränderungen des Jahrgangs geschlossen. Der Fallvergleich und die daraus erwachsende Abstraktion konnte sich nicht auf eine induktive Verallgemeinerung im Sinne des induktiven Allschlusses beschränken. Die Abstraktionsrichtung war nicht die Konstatierung einer Allaussage, unter die dann weitere Fälle zu subsumieren gewesen wären, sondern die Konstruktion einer Aussage über mögliche Zusammenhänge und Regelmäßigkeiten. Das Allgemeine war im Einzelfall enthalten und ergab sich nicht aus einer Häufigkeit. Man gewann es nicht dadurch, daß man das Einzelne als Zufälliges strich, sondern in ihm das Allgemeine aufspürte. Diese Art von Abstraktion enthielt insofern neben der Isolierung auch Momente der Generalisierung und der Idealisierung. Eine solche Ab-

Tabelle 2: Analyseebenen der Untersuchung	
Ebene	Gegenstand der Analyse
1) tagesbezogen	Tätigkeitswechsel
2) individuenbezogen jahresbezogen	Handlungszusammenhänge während der Erhebungstage eines Jahres
3) individuenbezogen jahresübergreifend	Veränderungen in den Lebensführungen eines Kindes
4) Individuenübergreifend jahrgangsbezogen	Veränderungen in den Lebensführungen eines Jahrganges
5) jahrgangsübergreifend	Veränderungen in der sozialen Konstruktion von Kindheit

straktion bedurfte erkenntnisleitender Begriffe im Rahmen von Theorien, die Aussagen über die soziale Konstruktion enthielten, wie die sich neu bildenden soziologischen Kindheitstheorien mit den Begriffen von Kindheit in Raum und Zeit, von sozialer Form und sozialer Beziehung, Lebensführung und Lebensverlauf oder Entwicklung und Existenz. Im Unterschied zu Verallgemeinerungen aus einem statistischen Vergleich interessierte auch das (Nicht-)Phänomen, warum ein Zusammenhang nicht oder nicht mehr auftrat. Abschließender Erkenntnis-schritt war die Identifikation von Veränderungen in der sozialen Konstruktion von Kindheit. Dazu wurden zuerst die aus dem Jahrgang 1980 gewonnenen Aussagen über veränderte Kindheit mit den Lebensführungen der jetzt Zehnjährigen verglichen. Die identifizierten sozialhistorisch bedingten Veränderungen wurden auf die in ihnen enthaltene soziale Konstruktion von Kindheit geprüft. Auch hierbei wurden die Annahmen über eine veränderte Konstruktion von Kindheit nicht in gesellschaftlichen Verhältnissen außerhalb des alltäglichen Handelns gesucht – einem aparten Abstraktum gleichend –, sondern in den Lebensführungen und den sie leitenden Mustern. Der erneute Perspektivwechsel bediente sich verschiedener Plausibilitätsannahmen über gegenwärtige widersprüchliche Entwicklungen der Transformationen (vgl. POLLACK 1996; OFFE 1994; THOMAS 1996), die in ihrer Mehrheit offen und unentschieden sind. Es könnte Anliegen einer weiterführenden Untersuchung sein, die ermittelten Plausibilitätsannahmen über Kindheit in einem Gesellschaftssystem mit denen eines anderen zu vergleichen. Dieser Vergleich müßte nicht bekannten Vorgehensweisen der West-Ost-Gegenüberstellung folgen, sondern eine dialoggestützte kulturspezifische Analyse anstreben, in der mit Hilfe einer Außenperspektive die Sicht auf die eigene innere Entwicklung geschärft wird.

3. Die Identifikation der Veränderungen in der sozialen Konstruiertheit

Die oben getroffene Feststellung, daß die gesellschaftlichen Verhältnisse auch in den Lebensführungen der Kinder zu orten seien, legte die Annahme nahe, daß auch die Veränderungen der sozialen Konstruktion dort erkennbar werden

müßten. Aber schon die eingangs genannten morgendlichen Tagesläufe der Jungen Mark und Toralf ließen Zweifel an der Gleichzeitigkeit der Veränderungen entstehen. Während sich unter veränderten Bedingungen in der einen Tätigkeit – dem Ankleiden – ein völlig verändertes Verhalten zeigte, blieb das Verhalten im anderen Fall – dem selbständigen morgendlichen Aufstehen – konstant. Es war also im weiteren davon auszugehen, daß mehrere Entwicklungslogiken und viele einzelne Veränderungsprozesse wirken würden (vgl. auch BÜCHNER 1994; BÜCHNER/FUHS/KRÜGER 1996). Deren Ungleichzeitigkeit würde – so die leitende Annahme – mindestens auf zwei Ebenen wirksam werden:

- in der Unterschiedlichkeit und dem partiellen Auseinanderfallen der Inhalte, Strukturen und Richtungen des sozialhistorischen Umbruchs und des Wandels der Lebensführungen und – von diesen wiederum unterschieden – der Veränderungen der handlungsleitenden Muster;
- in der Heterogenität des Wandels selbst, in dem neben Diskontinuierlichem auch Kontinuitäten, neben Konsistentem auch Inkonsistentes, neben Stabilem auch Dynamisches auftreten würden (die komplexe Ungleichzeitigkeit des Wandels). Es war außerdem zu berücksichtigen, daß sich Prozesse eines allgemeinen zivilisatorischen Wandels, der auch in Ostdeutschland eingesetzt hatte (z.B. in Hinblick auf Urbanisierung, Medialisierung oder die Liberalisierung der Eltern-Kind-Beziehungen), mit denen des Umbruchs und der nachfolgenden Transformation und den altersbedingten Veränderungen überlagern würden. In Fortführung der obengenannten Frage nach einer soziologischen Kindheitsforschung blieb bis zum Ende der Untersuchung offen, ob die allgemeinen Indikatoren der Veränderungen in Ostdeutschland auch Indikatoren des Wandels der ostdeutschen Kindheit sein und in welchen Lebensbereichen sie vor allem zu orten sein würden.

In der folgenden Darstellung der Veränderungen in der sozialen Konstruktion bot sich an, von den verschiedenen Lebensbereichen der Kinder auszugehen, die wiederum durch spezifische Subjekte getragen wurden. Nach TALCOTT PARSONS (1955) lassen sich drei Hauptbereiche der Erwachsenengesellschaft unterscheiden, die in der Zwischenzeit auch Eingang in die Jugendforschung (BEHNKEN/ZINNECKER 1992) gefunden haben: das Berufssystem bzw. der Bereich des „Hineinwachsens in Ausbildung und Beruf“, das Familiensystem oder der Bereich des „Weges in intime Paarbeziehungen und in die Familiengründung“ sowie die Gemeinde oder der Bereich der „Partizipation am Markt- und Konsumgeschehen bzw. an der politisch-gesellschaftlichen Öffentlichkeit“. Die nachstehende Betrachtung folgt diesen Bereichen und wählt jeweils einen Prozeß der Veränderung exemplarisch aus.

3.1 Die Veränderungen in den Eltern-Kind-Beziehungen als ein konstitutives Verhältnis von Kindheit

In allen Familien, mit denen wir zusammenarbeiteten, war eine beeindruckende Stabilität der familialen Lebensführungen erkennbar, die wiederum als Konstante für die kindlichen Lebensführungen wirkte. Trotz z. T. gravierender Veränderungen in der Arbeitssituation der Eltern blieben viele Lebensbereiche in

den Familien unverändert: die hygienischen Tätigkeiten, die Kommunikationsgewohnheiten, die Aufteilung der Lebensräume in der Wohnung, die Familienfeste und -feiern, die Erziehungsstile. Zugleich vollzog sich eine schleichende Entflechtung der kindlichen Lebenswelten von der Welt der Erwachsenen. Gehen wir von der sozialen Einbindung der Kinder in die Familie und in die Arbeitswelt der Erwachsenen als Indikatoren einer solchen Verflechtung aus, so finden sich bei einem Kind, aber auch zwischen den Kindern widersprüchliche Veränderungen.

Entflechtung – Verflechtung in der Zeit- und Raumorganisation in der Familie

Die Tagesläufe der Familienmitglieder waren nach wie vor in vielen Phasen und zu vielen Zeitpunkten miteinander verflochten, wobei eine solche Verflechtung nicht die unmittelbare räumlich-körperliche Nähe bedeuten mußte, sondern auch das Aufeinanderabgestimmtsein, die gegenseitige Rücksichtnahme und Wahrnehmung und die Erwartung des anderen. Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit blieben dabei wichtige Muster des familialen Verhaltens. Zugleich deutete sich im Verlaufe der Untersuchung eine Entkoppelung der Tagesläufe an, die vor allem durch die stärkere physische und psychische Belastung der Eltern im Arbeitsprozeß bedingt war. Die Eltern klagten über Zeitnot, wachsenden Leistungsdruck, ungünstiges Arbeitsklima, Unberechenbarkeit der Zeitorganisation oder verlängerte Wegzeiten und verwiesen darauf, daß sie jetzt weniger Zeit und wenn Zeit, dann weniger „Nerven“ für ihre Kinder hätten. Die Zeiten der gemeinsamen Mahlzeiten reduzierten sich, Zeiten bei der Rückkehr der Eltern aus den Betrieben wurden nicht mehr für das Gespräch mit den Kindern genutzt, bisherige gemeinsame Einkaufsgänge wurden durch wöchentliche Supermarkteinkäufe ersetzt, zu denen die Kinder nicht mitgenommen wurden. Abend- und Wochenendaktivitäten erfolgten zunehmend im eigenen Kinderzimmer, das durch die neuen Fastfood-Gewohnheiten und die TV-Ausstattung den Charakter eines geschlossenen multifunktionalen Lebensraums gewann.

Dieser Tatsache stand eine wachsende Abhängigkeit der kindlichen Lebensführung von den Eltern gegenüber. Bisher war die Mehrzahl der Freizeitaktivitäten der Kinder durch die Schule organisiert gewesen und fand auch in der Schule statt. Die jetzigen Bedingungen im Sinne einer Verinselung der einzelnen Aktivitätsorte forderten nicht nur eine durch die Eltern und Kinder initiierte Freizeitorganisation, sondern auch Preisvereinbarungen, rechtliche Absicherungen, Transportaktivitäten durch die Eltern.

Formalisierung und Informalisierung der sozialen Kontrolle in den Familien

Die Stabilität der Lebensbereiche und der Lebensführungen in den Familien bedingte auch eine weitgehend konstant bleibende soziale Kontrolle. Die Entscheidungsräume der Kinder in bezug auf Freundeswahl, territoriale Mobilität, Taschengeldausgaben, Besuch von Freunden, Lesestoffe und Inhalte des Musikhörens waren bisher kaum eingeschränkt gewesen und erfanden auch im weite-

ren keine Eingrenzung. Die schon vor der Wende einsetzende Informalisierung der sozialen Kontrolle und die Liberalisierung der Eltern-Kind-Beziehungen setzten sich weiter fort und erfuhren keine bruchartigen Veränderungen. Auffällig war seit der ersten Erhebung, daß sich die elterliche Einflußnahme bezüglich Art und Dauer des Musikhörens und Fernsehens oder der Postergestaltung in den Kinderzimmern reduzierte, die Stringenz der Forderungen nach einem Aufräumen der Kinderzimmer sich verringerte (die Eltern „kapitulierten“) und sich die Steuerung der Kleidung einschränkte. Der Informalisierung stand eine Tendenz neuer Formalisierung der sozialen Kontrolle entgegen. Es entstanden neue Kontrollbereiche mit z. T. stringenten Regeln wie für den Sicherheitsbereich der Wohnung, die persönliche Sicherheit im Umgang mit Fremden, die Wahrung der Eigentumsrechte auch in den Beziehungen zu Freunden, die Kommunikation in der Öffentlichkeit. Zumindest aus dieser Untersuchung konnte nicht geschlossen werden, daß sich die Handlungsräume der Kinder generell erweitert hätten und Kindheit durch größere Freiheitsgrade gekennzeichnet wäre.

Einbindung in und Entbindung von Gemeinschaftsverantwortung

Haushaltspflichten der Kinder, eine ausgedehnte Eigenverantwortung für die Tagesorganisation und die Verantwortung für die Geschwister, die Sorge um die Sicherheit der Wohnung und die Gewährleistung einer funktionalen Ordnung gehörten zum erzieherischen Selbstverständnis und zur Lebenspraxis aller untersuchten Familien, wobei die Eltern auf die erzieherische Bedeutsamkeit dieser Tätigkeiten und weniger auf den realen Nutzen verwiesen. Mit ihrer Selbständigkeit im Haushalt, der Disziplin in der Tagesorganisation, der hygienischen Sorgfalt, der Ordnung in den Räumen ermöglichten die Kinder die berufliche Tätigkeit beider Eltern und leisteten auf diese Weise ihren Anteil an der Reproduktion der Gesamtgesellschaft. Das oft diskutierte Phänomen Kinderarbeit (QVORTRUP 1993; WINTERSBERGER 1994, 1996; OLDMANN 1994) besteht vielleicht gar nicht so sehr darin, daß die Kinder Arbeit für andere beschaffen oder binden, sondern Arbeit anderen ermöglichen.

Im Verlaufe der Untersuchung war empirisch zu konstatieren, daß sich die Haushaltspflichten der Kinder reduzierten, einzelne Arbeitstätigkeiten wie Treppe säubern, Altstoffe wegbringen entfielen, andere wie Einkaufen, Abwaschen oder Sorge für die Geschwister eingeschränkt wurden. Die Kinder wurden aus bestimmten Bereichen, an denen sie bisher z. T. eigenverantwortlich teilnahmen, regelrecht ausgeschlossen, wie z. B. vom Einkaufen, das durch unterschiedliche Preise, Qualitätsstandards und Angebotsvielfalt durch Kinder nicht mehr zu bewältigen war und sich mit den wöchentlichen Großeinkäufen in Billigmärkten auch von der Organisation her geändert hatte. Kinder wurden jedoch nicht nur aus der Gemeinschaftsverantwortung entbunden, sondern auf veränderte Art wieder eingebunden. In allen Familien diskutierten die Eltern spätestens mit dem 4. Schuljahr die Schulkarrieren, verglichen Varianten und entwarfen spätere Berufsoptionen. Die elterliche Kompetenz, die in anderen Gebieten abnahm (z. B. der Kenntnis der Musikgenres, der Unterhaltungselektronik, der Fankulturen), wurde in diesem Bereich der Laufbahnberatung gefragt.

Die Entfremdung von der Arbeitswelt der Eltern

Zum ersten Erhebungszeitpunkt 1990 konnten die Zehnjährigen die Arbeitstätigkeiten ihrer Eltern noch relativ genau beschreiben, sie kannten die Arbeitsplätze der Eltern und einzelne Kollegen, häufig auch den „Chef“ und nahmen an Gesprächen über Arbeitsprobleme in den Familien teil. Im Verlaufe der Untersuchung unterblieben nicht nur die direkten Kontakte zur Arbeitswelt der Eltern, sondern diese Welt entzog sich aufgrund ihrer z. T. objektiven Diffusität und Unüberschaubarkeit der Wahrnehmung der Kinder. Die Arbeitstätigkeiten, die sozialen Beziehungen oder die konkreten Arbeitsaufgaben nahmen in den familialen Gesprächen nur noch einen geringen Raum ein, wobei betont werden muß, daß nahezu alle Eltern der befragten Kinder in zwar wechselnden, aber festen Arbeitsverhältnissen standen. Berufliche Arbeit wurde vor allem unter den Perspektiven potentieller Arbeitslosigkeit und notwendiger Qualifikationsanforderungen diskutiert. Zugleich nahm bei den Kindern die Bedeutung des Status der Arbeit zu. Die Arbeitstätigkeit der Eltern und die Tatsache, daß die Eltern über einen Arbeitsplatz verfügten, schloß für die Kinder eine völlig neue Differenz Erfahrung hinsichtlich der Kinder ein, von denen sie wußten, daß die Eltern arbeitslos waren. Zudem präferierten die Kinder unter den Arbeitsplätzen den Status des Unternehmers und des Beamten und suchten für die Eltern die Bezeichnung „Arbeiter“ durch die des „Angestellten“ zu ersetzen. Statussymbole erhielten in der Kommunikation eine erhöhte Wertzuschreibung (Dienststreifen, Mitarbeiter, Dienstauto und der entsprechende Autotyp).

Die Entfremdung von der Arbeitswelt der Eltern wurde durch eine Reduzierung der übrigen Beziehungen zur Arbeitssphäre begleitet. Mit Ausnahme eines 14tägigen Betriebspraktikums besaßen die 10- bis 14jährigen nach der Wende keine Kontakte mehr zu produktiven Bereichen (Betriebsexkursionen, Beziehungen zu Betriebs- oder Arbeitskollektiven, soziale Leistungen der Betriebe für Kinder, Berichte aus Betrieben des Territoriums in den Schulen, polytechnischer Unterricht, Arbeitseinsätze im Rahmen der sogenannten gesellschaftlich-nützlichen Arbeit – die sogenannten Subbotniks). Ein solcher Wandel wird in seiner Tragweite erst deutlich, wenn man sich die Funktion der Betriebe für die soziale Organisation in einer Region vergegenwärtigt. Kindheit in der DDR war Kindheit in einer Arbeitsgesellschaft und wurde deshalb durch die Arbeitssphäre mit konstituiert. Unabhängig von normativen Wertungen gegenüber dem formalen und reglementierenden Charakter vieler dieser Beziehungen erfuhr Kindheit durch diese Arbeitswelt eine Öffnung sozialer Räume, was als wichtiger Untersuchungsbefund und Indiz für Modernisierungsprozesse in Westdeutschland angesehen wird (VESTER u. a. 1994). Es wäre Gegenstand weiterführender Untersuchungen, wie die Arbeitssphäre andere Lebensbereiche in der Kindheit der DDR beeinflusste. Relativ eindeutige Analogien zur Arbeitswelt fanden sich z.B. in der Schule mit Leistungskriterien, Wettbewerben, Rechenschaftslegungen und Lernkonferenzen, Arbeitsplänen, Titel „kämpfen“, Lernbrigaden.

3.2 *Die veränderte Funktion von Schule in der Konstitution von Kindheit*

Die Schule bestimmte zu allen Erhebungszeitpunkten der Untersuchung den Alltag der Kinder und strukturierte deren Lebensführungen. Kindheitsforschung, die Schule aus ihren Betrachtungen ausklammern wollte, verzichtet nicht nur auf einen wesentlichen Lebensbereich der Kinder, sondern übersieht auch, daß der Tag außerhalb der Schule nicht frei von Schule ist. Über das in den Schulen vermittelte Wissen, das Zeitregime und die Leistungsforderungen, die in der Schule gebildeten sozialen Netze und die wesentlich durch Schule bestimmte psychosoziale Befindlichkeit konstituiert diese Institution Kindheit. Die Schule schien unter den Bedingungen bruchartiger Veränderungen gesellschaftlicher Verhältnisse eine erstaunliche Kontinuität aufzuweisen. Offensichtlich brachte die Institution eine Art soziokultureller Eigengesetzlichkeit hervor, die durch die in ihr wirkenden Subjekte auch ständig erneut reproduziert wurde. Zu dieser Art Eigengesetzlichkeit trugen solche Momente bei wie die Organisiertheit des schulischen Prozesses mit Schulordnung, Anwesenheitspflicht, Disziplinierung; die einheitliche Lernforderung und der Zwang, die Lernleistung auch vor anderen ausweisen zu müssen; die Asymmetrie des Machtverhältnisses zwischen Lehrer und Schüler, die vor allem durch die Bewertungsbefugnis des Lehrers realisiert wurde; die Rollenverteilungen und die Rangstellungen in der Klasse; die Relevanz der heimlichen sozialen Lernprozesse. Diese Eigengesetzlichkeit erklärt vielleicht auch, warum sowohl in den qualitativen wie auch quantitativen Untersuchungen in Ostberlin nach der Wende nur geringfügige Brüche im Verhältnis zur Schule und zu den Lehrern registriert wurden.

Mit dieser Kontinuität ging zugleich ein tiefgreifender Veränderungsprozeß in der Funktion der Schule einher, der nicht nur auf den Institutionentransfer zurückzuführen war. Gehen wir von dem nahezu alle kindlichen Lebensbereiche koordinierenden, steuernden und kontrollierenden Einfluß der Schule in der DDR aus – das Kindeswohl als Ziel in ihr vorausgesetzt –, so lösten die gesellschaftlichen Veränderungen einen in den Konsequenzen noch nicht überschaubaren Individualisierungs- und Differenzierungsschub aus, der das formelle und informelle Rechtsverhältnis zur Schule neu strukturierte. Vor der Wende existierte nach Ansicht der Eltern eine gemeinsame Verantwortung von Schülern, Eltern und Lehrern für den Lernfortschritt in der Klasse. Durch die Gemeinschaft waren – wenn notwendig – Hilfsmaßnahmen zu organisieren (und zu kontrollieren), die Schuld bei einem schulischen Scheitern war delegierbar. Von allen an der Untersuchung beteiligten Eltern und Kindern wurde spätestens seit 1994 reflektiert, daß heute die individuelle Verantwortung für den eigenen Lernfortschritt und die eigene Bildungskarriere existiere. Unter Kindern und Eltern waren zwei Muster erkennbar, die schon begonnen hatten, sich in der DDR herauszubilden: ein durch die Eltern gestütztes Instrumentalisierungsmuster, in dem das Lernen und die Lernleistung auf den Erwerb des höchstmöglichen Bildungstitels ausgerichtet wurden. Eltern wirkten in diesen Familien als Laufbahnberater und organisierten zusätzliche Lernangebote, verstärkten die Lernkontrollen, planten Freizeitaktivitäten unter dem Gesichtspunkt des Bildungserwerbs (Sprachreisen) und achteten auf die Herausbildung von Arbeitsgewohnheiten. In einer zweiten Gruppe von Familien reflektierten die meist leistungsschwächeren Kinder den Schulbesuch zunehmend als einen für sie we-

nig bedeutsamen Erfahrungsraum, das Risiko späterer Schwierigkeiten beim Übergang in den Beruf durchaus einkalkulierend. In beiden Gruppen spielten Lerninhalte – ein in der Vergangenheit durchaus kontrovers diskutiertes Thema – kaum eine Rolle. Zudem veränderte sich – wiederum aus der Sicht der beteiligten Eltern – auch das Verhältnis der Eltern zur Schule im Sinne eines konkurrierenden Rechtsverhältnisses (Lehrer-, Eltern-, Kinderrecht). Eltern und Kinder wurden aus einem informellen, z.T. aber auch formellen Rechtsverhältnis entbunden. Die gemeinsame Verantwortung von Eltern einer Klasse für alle Kinder der Klasse, die Zusammenarbeit der Elternvertreter mit dem Lehrer bis hin zum gemeinsamen Elternbesuch von Aktiveltern und Lehrern wichen einem Recht auf Interessenvertretung gegen den Lehrer. In den Wertungen der Eltern kamen durchaus nicht nur Verklärungen des vergangenen Eltern-Lehrer-Verhältnisses zum Ausdruck. Das veränderte Rechtsbewußtsein äußerte sich z.B. in der Feststellung, daß der Lehrer nicht das Recht habe, sich in die Erziehungsvorstellungen der Eltern einzumischen, daß den Lehrer die häusliche Erziehung nichts angehe, daß er den Kindern keine Vorschriften hinsichtlich ihres Freizeitverhaltens zu machen habe. In diesem Sinne war auch die Einstellung zu den häuslichen Elternbesuchen der Lehrer unterschiedlich.

3.3 Der Markt als neues konstitutives Verhältnis von Kindheit

Das wissenschaftliche Erkenntnisinteresse wird in der Kindheitsforschung zunehmend auf die Teilnahme der Kinder an der Öffentlichkeit gerichtet, wobei neben den Medien und der politischen Sozialisation vor allem die Partizipation am Markt- und Konsumgeschehen Aufmerksamkeit erfährt (vor allem HENGST 1994, zur kommerzialisierten Kinderkultur; WINTERSBERGER 1994 und ZELIZER 1994 zur Rolle des Kindes als Konsumenten).

Das Konsumgeschehen hatte auch in der DDR Kindheit auf spezifische Weise konstituiert. Permanente sogenannte Versorgungslücken, Beschaffungsaktivitäten, Preisstabilität bei gleichzeitiger Dreiteilung des Marktes in einen Normal-, den Exquisit- und den Intershopbereich oder die Existenz einer Alltags- und einer Luxuswährung waren durchaus auch Kindern geläufig, und sie agierten in diesen Bereichen. Aber schon die Bezeichnung „Versorgung“ verweist auf eine andere Funktion des Marktes. Der Markt – insofern er überhaupt einer war – konstituierte Kindheit im Sinne eines für die einfache Reproduktion notwendigen Versorgungsbereiches, was im übrigen mit der Gebrauchswertorientierung bei Einkäufen einherging. Kinder waren aktive Teilnehmer an diesem Geschehen, ohne Entscheidungen und Eigenleistungen treffen bzw. erbringen zu müssen, das Einkaufsgeschehen vollzog sich in bestimmten Routinen, der Konsum war auf relativ festgelegte Bereiche (Handlungskorridore) ausgerichtet, ohne viel Entscheidungsspielraum zu lassen. Folgen der unmittelbar mit der Währungsunion eintretenden Marktimplementierung waren die enorme Erweiterung der Optionsvielfalt der Warenwelt, die Normalität der bisher begehrten Währung, die Flut der Werbung mit Katalogen, Sonderangeboten, der breite Zugang zur Medienkultur. Über den Markt erfuhr die materielle Ausstattung der Kinder eine schubartige Erweiterung. Schrittweise wurden weitere Lebensbereiche dem Markt unterworfen wie die Möglichkeit, fremde Dienstleistungen

durch Kinder zu kaufen, z.B. schulische Hilfeleistungen oder Fitneß- oder Reitstunden. Auch Aktivitäten in der Klasse und Schule erhielten eine kommerzielle Einordnung („von der Schulmilch zur Cafeteria“). Die strukturierenden Wirkungen des Marktes auf Kindheit sind nur in Ansätzen untersucht, wobei häufig Werbe- und Marketinginteressen dominieren. Alle Beobachtungen besaßen aber, daß Kinder zu bewußten Marktakteuren wurden und ihren Subjektstatus als Konsumenten bewußt realisierten. Das Kaufen wurde zu einer erlebnisbetonten, sich verselbständigenden Handlung, welche zudem die Vorstellung einer selbstbestimmten und selbstorganisierten Lebensführung vermittelte. Kaufen erhielt eine sinnstiftende Funktion im Tagesverlauf und in einer marktinduzierten Erlebnisgesellschaft. Die Kaufhandlungen wurden geplant, mit Freunden vorbereitet, durch Auswahl- und Vergleichsprozesse begleitet. Für den jeweiligen Tag zentrierten die Kaufhandlungen alle übrigen Aktivitäten. Die Kaufhandlung selbst wurde zum sozialen Ereignis und erzeugte zugleich soziale Beziehungen und Beziehungsfähigkeit. Überraschend schnell entwickelten die Kinder eine Käuferrolle, in der sie als gleichberechtigte Partner auftraten, entsprechende Leistungsansprüche stellten und Wertorientierungen vertraten. Die erworbene Ware wurde nach dem Kauf wiederum zum Ausgangspunkt sozialer Handlungen des Vergleichens, Erprobens, Prüfens, gegenseitigen Begutachtens, Sammelns. Unter dem Einfluß der Werbung und durch entsprechende Verkaufsstrategien entwickelten sich Sammel- und Fankulturen (die Überraschungseier, die Fußballteamkulte, die Barbiepuppenzirkel), die wiederum über Fanzeitschriften, Fanwettbewerbe, Kommunikationszirkel gesteuert wurden. In der Folge änderten sich aber auch die Eigentümerbeziehungen. Dominierte noch 1990 ein relativ großzügiger, vielleicht auch sorgloser Umgang mit dem persönlichen Eigentum, das auch verborgt, getauscht, gemeinsam genutzt wurde, so änderte sich dieses Verhalten. Hochwertige, teure Produkte (Fahrräder, Inlineskater) wurden nicht mehr ausgeliehen, andere Waren wie Spieldisketten oder Kassetten wurden nach dem Prinzip der Gegenseitigkeit getauscht, Käufe für andere in der Gruppe der Gleichaltrigen nur noch getätigt, wenn ein äquivalentes Verhalten zu erwarten war. Bekannt sind die Distinktions- und Stigmatisierungswirkungen des Besitzes bzw. Nichtbesitzes von Markenartikeln. Die Teilnahme am Markt- und Konsumgeschehen und die Entwicklung einer eigenen Marktkultur der Kinder könnte sich als Teil der ökonomischen und kulturellen Beziehungen der Gesellschaft – nicht neben den Beziehungen der Erwachsenen – entwickeln.

4. Methodologische Folgerungen für die soziologische Kindheitsforschung

Komplexität, Ambivalenz und Mehrdimensionalität der Veränderungen in der Untersuchung verbieten es uns, die beschriebenen Kinder repräsentativ für ostdeutsche Kinder und Kindheit zu setzen. Es ist mit Hilfe solcher Einzelfallanalysen nur möglich, Bewegungen und Verläufe in einem Spektrum möglicher Entwicklungen zu zeigen. Trotzdem ergeben sich aus den Fallstudien der Veränderungen einzelner Kinder und eines Jahrgangs eine Reihe methodologischer Überlegungen zur Kindheitsforschung.

- 1) Die Analyse der Veränderungen bzw. Nichtveränderungen verwies in der wissenschaftlichen Reflexion über Kindheit auf den Zusammenhang von *Struktur und Prozeß* der Kindheit. Einsichten in die soziale Konstruktion von Kindheit wurden vor allem über die Analyse von Prozessen gewonnen, wobei davon ausgegangen werden mußte, daß die Struktur selbst einer Bewegung unterlag und die Bewegung eine Struktur hatte, die mit dem Begriff der Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigkeiten oder der komplexen Ungleichzeitigkeit beschrieben werden sollte. Die einzelnen Veränderungen unterschieden sich nicht nur hinsichtlich ihrer „Eigenzeit“, ihrer Intensität oder Geschwindigkeit mit beschleunigenden und retardierenden Phasen, sondern traten in widersprüchlicher Form auf, brachten Ambivalenzen hervor. Neben Veränderungen, welche die Handlungsräume der Kinder einschränkten, standen solche, die Räume öffneten. Neue Risiken standen neben neuen Chancen, Abbrüche wurden durch Aufbrüche und den Beginn neuer Entwicklungen begleitet. Eine Denkfigur, welche diese Veränderungen unter einem Verlust-und-Gewinn-Schema bilanzieren wollte, würde dieser Vielgestaltigkeit nicht gerecht werden. Zumindest aus den vorliegenden Befunden konnte daher auch nicht auf eine generelle Tendenz des Übergangs von einer traditionellen zu einer modernisierten Kindheit in Ostdeutschland (BÜCHNER/FUHS 1993) geschlossen werden.
- 2) Die Analyse der veränderten bzw. nichtveränderten Lebensführungen ließ Zweifel an der Linearität der *Richtung der Veränderungen* im Sinne möglicher Anpassung an westliche Muster oder einer weiteren Ausdifferenzierung der bisherigen DDR-spezifischen entstehen. Es zeigte sich zum einen, daß die Richtung vom Alter bestimmt wurde, mit dem die Kinder in die Veränderungen eingetreten waren. Während der Jahrgang der 1980 Geborenen noch eine eigene Sozialisation in der DDR und den Übergang erfahren hatte, traten die 1984 Geborenen schon in eine veränderte Gesellschaft ein, ohne selbst biographische DDR-Erfahrungen zu haben. Zum anderen zeigten sich nicht erwartete Unterschiede in den Lebensführungen hinsichtlich der Regionen (vgl. auch NAUCK 1993). Selbst benachbarte Wohnquartiere (großstädtisches Alt- und Neubaugebiet, städtische Siedlung) wiesen empirisch konstatierbare Unterschiede auf, die vor generalisierenden Wertungen warnten (KIRCHHÖFER 1994). Die Annahme der Mehrdimensionalität der Richtung der Veränderungen ließ auch eine eigene Forschungsposition relativieren. Noch in der Projektkonzeption war auf eine mögliche Tragfähigkeit der WEBERSchen Typologie der Lebensführungen und die historischen Übergänge zwischen ihnen verwiesen worden. Im Zusammenhang mit der Herausbildung der kapitalistischen Produktionsweise und der sie begleitenden Machtverhältnisse würden – so WEBER – sich aus den traditionellen Lebensführungen präkapitalistischer Gesellschaften rationale Lebensführungen entwickeln, in denen bewußt gesetzte Ziele unter Kalkulation der Mittel und Wirkungen verfolgt würden. In einem Wechselverhältnis von religiös-ethischen Normen, praktischen Lebensführungen und sozialer Ordnung würde sich ein Lebenszusammenhang entwickeln, der in der „rational-kapitalistischen Organisation von (formell-) freier Arbeit“ gegründet sei (1989, S. 245) und zumindest für den Okzident zu einem Übergang von einem traditional affektualen zu einem rational methodisch geführten Handeln führen würde. Für einen solchen

Übergang fanden sich in der Untersuchung keine Belege, es muß vielmehr danach angenommen werden, daß sich in der Gegenwart Lebensführungen vielfach einer langfristigen Folgenantizipation und längerfristigen Planung entziehen und zunehmend Züge einer rational nicht faßbaren Offenheit annehmen.

- 3) Auch unter diesem Aspekt wäre eine historische Forschung zu Kindheit in der DDR unumgänglich, die wiederum aus der neu gewonnenen soziologischen Perspektive Anregung erfahren könnte. Aus unseren retrospektiven Untersuchungen entstand z.B. der Eindruck, als sei das kindliche und elterliche Handeln einem gemeinsamen Rationalitätstypus gefolgt, der durch die Ökonomie der Zeit bestimmt war (Zeitgewinn, Zeiteinsparung, planmäßige Zeitorganisation oder der Zusammenhang von Zeit und Wert). Der Umgang mit Zeit folgte dem Prinzip Zeit für etwas zu gewinnen, was wiederum andere Muster einschloß wie den Wunsch nach Berechenbarkeit und Überschaubarkeit der Zeitorganisation oder nach der Reduzierung von sogenannten Mußzeiten (Tot- oder Leerzeiten). Diese Ökonomie der Zeit war Eltern und Kindern gemeinsam und drückte offensichtlich ein ökonomisches Grundverhältnis von Zeit und gebrauchswertschaffender Tätigkeit aus, das KARL MARX als ein Bewegungsgesetz der modernen Gesellschaft bezeichnet hatte. An anderer Stelle hatten wir auf die Gebrauchswertorientierung im kindlichen Handeln (beim Ankleiden, des Kaufens, des Tauschen, Schenken) aufmerksam gemacht. Die schon jetzt sichtbar werdende Schwierigkeit einer solchen historischen Forschung besteht möglicherweise darin, daß sie zugleich eine vergleichende internationale Forschung sein müßte, um einen Sonderfall (Idealfall?) der Transformation in Deutschland – ein Problem der sogenannten Transformationsforschung in Deutschland insgesamt (vgl. OFFE 1994; POLLACK 1996; THOMAS 1996) – zu relativieren. Das würde aber bedeuten, die bisherige Wissenschaftspraxis aufzugeben, in der etablierte westdeutsche Forschungsfelder der Kindheitsforschung nur ausgedehnt werden, in denen Neues nicht erwartet, so nicht gesucht und also auch nicht gefunden wurde (POLLACK 1996). Eine solche Orientierung erscheint um so notwendiger, als Ostdeutschland am Anfang weiterer Transformationen zu stehen scheint, die als Teil neoliberaler Deregulierungen und Umstrukturierungen des Sozialstaates vor allem die soziale Konstruktion von Kindheit betreffen könnten.

Literatur

- ALANEN, L.: Gender and Generation: Feminism and the „Child Question“. In: J. QVORTUP u. a. (Hrsg.): *Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics*. Wien 1994.
- ALANEN, L.: Social perspectives on childhood. Vortragsmanuskript 2. Jahrestagung der AG Soziologie der Kindheit. Arnoldshain 1996.
- BARKER, R. G./WRIGHT, H. F.: *One Boy's Day*. New York 1951.
- BARKER, R. G./WRIGHT, H. F.: *Midwest and his children. The Psychological Ecology of an American Town*. New York 1954.
- BEHNKEN, I. u. a.: Modernisierung von Kindheit im inter- und intragenerativen Vergleich. Posterpräsentation zum Projekt auf dem 27. Kongreß der DGS in Halle 1995.
- BEHNKEN, I./ZINNECKER, J.: Lebenslaufereignisse, Statuspassagen und biografische Muster in Kindheit und Jugend. In: *Jugendwerk der Dt. Shell* (Hrsg.): *Jugend '92*. Bd. 2. Opladen 1992, S. 127–144.

- BREIDENSTEIN, G./KELLE, H.: DFG-Projekt Prozesse politischer Sozialisation bei neun- bis zwölfjährigen Jungen und Mädchen. Abstract zum Vortrag auf der Jahrestagung der AG Soziologie der Kindheit. Bielefeld 1995.
- BÜCHNER, P.: Lebenswelt und Sozialisationsbedingungen von Kindern heute. In: eurosocial. report 50/1994 (Enquete: Kinder, Kinderrechte, Kinderpolitik). Wien 1994, S. 21–34.
- BÜCHNER, P./FUHS, B.: Außerschulisches Kinderleben im deutsch-deutschen Vergleich. Überlegungen zur Modernisierung kindlicher Sozialisationsbedingungen. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 24/1993, S. 21–31.
- BÜCHNER, P./FUHS, B./KRÜGER, H.-H. (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen 1996.
- BUNDESMINISTERIUM für Familie und Senioren: Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland. Fünfter Familienbericht. Bonn 1994.
- HENGST, H.: Richtung Gegenwelt? Kinderkultur als gleichaltrigenorientierte Konsumkultur. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Handbuch Medienerziehung im Kindergarten. Teil 1. Opladen 1994, S. 134–153.
- HONIG, M.-S.: Kindheit als sozialer Status. In: Widersprüche, H. 58 (1995), S. 9–19.
- HONIG, M.-S.: Kindheit als soziales Phänomen. Zum Stand der soziologischen Kindheitsforschung. In: H. SAHNER/S. SCHWENDTNER (Hrsg.): 27. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Gesellschaften im Umbruch. In Vorbereitung (Manuskript 1996).
- HONIG, M.-S./LEU, H. R./NISSEN, U.: Kindheit als Sozialisationsphase und als kulturelles Muster. In: M.-S. HONIG u. a. (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Weinheim 1996, S. 9–31.
- JAEHNER, D.: Zwei Tage aus dem Leben dreier Geschwister. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie, Beiheft 51. Leipzig 1930.
- KIRCHHÖFER, D.: Brüche, Widersprüche, Ungleichzeitigkeiten. Zum Verhältnis zwischen Lebensbedingungen und alltäglichen Lebensführungen ostdeutscher Kinder. In: H. SAHNER/S. SCHWENDTNER: Gesellschaften im Umbruch. 27. Kongreß für Soziologie. Halle 1995, S. 732–739 (a).
- KIRCHHÖFER, D.: Soziale Formen alltäglichen Handelns Ostberliner Kinder. In: E. RENNER (Hrsg.): Kinderwelten. Weinheim 1995, S. 95–116 (b).
- KIRCHHÖFER, D.: Veränderungen in der alltäglichen Lebensführung Ostberliner Kinder. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 11/1996, S. 31–45.
- KRAPPMANN, L.: Kinderkultur als Entwicklungsaufgabe. In: B. NAUCK/M. MARKEFKA (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied 1993.
- KRAPPMANN, L./OSWALD, H.: Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim 1995.
- KRÜGER, H.-H./HAAK, G./MUSIOL, M.: Kindheit im Umbruch. Biographien ostdeutscher Kinder. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 24/1993, S. 32–39.
- LANGE, A.: Kinderalltag in einer modernisierten Landgemeinde. In: M.-S. HONIG u. a. (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Weinheim 1996, S. 77–99.
- NAUCK, B.: Sozialstrukturelle Differenzierungen der Lebensbedingungen von Kindern in West- und Ostdeutschland. In: M. MARKEFKA/B. NAUCK (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied 1993, S. 143–164.
- OFFE, C.: Der Tunnel am Ende des Lichts. Frankfurt a. M. 1994.
- OLDMAN, D.: Adult-Child-Relations as Class Relations. In: J. QVORTRUP u. a. (Hrsg.): Childhood Matters. Wien 1994.
- OSWALD, H./KRAPPMANN, L.: Social Life of Children in an Former Bipartite City. In: P. NOACK/M. HOFER/J. YOUNISS (Hrsg.): Psychological Responses to Social Change. Berlin/New York 1995.
- PARSONS, T.: Family structure and the socialization of the child. In: T. PARSONS/R. F. BALES: Family, Socialization and Interaction Process. New York 1955, S. 35–131.
- POLLACK, D.: Sozialstruktureller Wandel, Institutionentransfer und die Langsamkeit der Individuen. Untersuchungen zu den ostdeutschen Transformationsprozessen in der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, der Zeitschrift für Soziologie und der sozialen Welt. In: Soziologische Revue 19 (1996), S. 412–429.
- QVORTRUP, J.: Die soziale Definition von Kindheit. In: M. MARKEFKA/B. NAUCK (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied 1993, S. 109–125.
- QVORTRUP, J.: Childhood Matters. An Introduction. In: J. QVORTRUP u. a. (Hrsg.): Childhood Matters. Social Theory, Practice and Politics. Wien 1994.
- RENNER, E. (Hrsg.): Kinderwelten. Weinheim 1995.
- SHANTZ, C. U./HARTUP, W. W. (Hrsg.): Conflict in child and adolescent development. Cambridge 1992.

- SÜNKER, H.: Pädagogik und Politik für Kinder. Gesellschaftliche Entwicklungen und Herausforderungen. In: W. MELZER/H. SÜNKER (Hrsg.): Wohl und Wehe der Kinder. Weinheim 1989.
- THOMAE, H.: Das Individuum und seine Welt. Eine Persönlichkeitstheorie. Göttingen 1968.
- THOMAS, M.: Transformationen in Ostdeutschland – aufschlußreiche Paradoxien eines Einzelfalles. Manuskript, Berlin 1996.
- VESTER, M./OERTZEN, P./GEILING, H./HERMANN, TH./MÜLLER, D.: Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Köln 1994.
- WAGNER, K. R.: Die Sprechsprache des Kindes. Teil 1. Düsseldorf 1975.
- WEBER, M.: Rationalisierung und entzauberte Welt. Leipzig 1989.
- WILK, L.: Kindsein in Österreich. In: eurosocial. report 50/1994 (Enquete: Kinder, Kinderrechte, Kinderpolitik). Wien 1994, S. 35–55.
- WINTERSBERGER, H.: Kinderpolitik in Österreich: Prinzipien, Prioritäten und Probleme. In: eurosocial. report 50/1994. Wien 1994, S. 107–123.
- WINTERSBERGER, H.: Ökonomische Verhältnisse zwischen den Generationen. Beitrag zu einer Ökonomie der Kindheit. Vortrag zum Deutschen Soziologentag. Manuskript, Dresden 1996.
- YOUNISS, J.: Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt a. M. 1994.
- ZEIHER, H.: Alltagsleben von Kindern im öffentlichen Raum. In: Kinderwelten – Kinderrechte – Angebote für Kinder. Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe. Bonn 1992, S. 117–129.
- ZEIHER, H.: Die Entdeckung der Kindheit in der Soziologie. In: H. SAHNER/S. SCHWENDTNER (Hrsg.): Gesellschaften im Umbruch. Halle 1995 (a).
- ZEIHER, H.: Kinder in der Großstadt. Raumorganisation und soziale Organisation. In: Widersprüche, H. 58/1995, S. 39–51 (b).
- ZEIHER, H. J.: Konkretes Leben, Raum-Zeit und Gesellschaft. Ein handlungsorientierter Ansatz zur Kindheitsforschung. In: M.-S. HONIG u. a. (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Weinheim 1996, S. 157–174.
- ZEIHER, H./ZEIHER, H. J.: Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim 1994.
- ZELIZER, V.: Prancing the Priceless Child. Princeton 1994.
- ZINNECKER, J.: Soziologie der Kindheit oder Sozialisation des Kindes. Überlegungen zu einem aktuellen Paradigmenstreit. In: M.-S. HONIG u. a. (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Weinheim 1996, S. 31–55.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Dieter Kirhhöfer, Friedrich-Wolf-Str. 5, 16761 Henningsdorf

Transformation der Eltern-Kind-Beziehungen?

Facetten der Kindbezogenheit des elterlichen Erziehungsverhaltens in Ost- und Westdeutschland

1. Einleitung

In der Familienforschung finden sich übereinstimmende Hinweise darauf, daß sich sowohl in der ehemaligen DDR als auch in der alten Bundesrepublik die familialen Lebensformen seit den siebziger Jahren gravierend verändert haben. Schon vor der Wende zeichneten sich in beiden deutschen Staaten Tendenzen des sozialen Wandels in vergleichbarer Richtung ab. So ließ sich beispielsweise in beiden deutschen Staaten ein deutlicher Rückgang der Zahl der Eheschließungen bei gleichzeitigem Anstieg der Ehescheidungen ebenso beobachten wie das Sinken der Geburtenziffern. Außerdem gab es einen Trend zu Familien mit höchstens zwei Kindern und/oder einem Stiefelternteil sowie ein Ansteigen der Zahl der Alleinerziehenden. Beide deutsche Staaten waren also auch zu einem Zeitpunkt, als sie noch ganz unterschiedlichen Wirtschafts- und Machtsystemen angehörten, von Entwicklungen betroffen, die allgemein mit Stichworten wie Pluralisierung und Ausdifferenzierung familialer Lebensformen charakterisiert werden können (vgl. KABAT VEL JOB 1991; KEISER 1992; MELZER 1991).

Gleichzeitig sind aber trotz dieser ähnlichen Entwicklungstendenzen gravierende Unterschiede zwischen beiden deutschen Teilstaaten auszumachen, die auch nach der Vereinigung nicht verschwunden sind und die das Verhältnis von Ost- und Westdeutschen nachhaltig prägen. So ist zwar die Erwerbsquote der Frauen in Westdeutschland von 1968 bis Anfang der neunziger Jahre um 10 auf 55% gestiegen, in Ostdeutschland aber war bis zur Wende nahezu jede Frau berufstätig – mit den entsprechenden Konsequenzen für das Aufwachsen der Kinder (z.B. die weitverbreitete Krippen-, Kindergarten- und Horterziehung). Auch bei anderen Rahmenbedingungen des Aufwachsens lassen sich deutliche Ost-West-Unterschiede finden. In Westdeutschland ist beispielsweise die Wohnausstattung deutlich besser: 80% der westdeutschen Kinder haben ein eigenes Kinderzimmer, in Ostdeutschland sind es dagegen nur unter 60% der Kinder (NAUCK 1995, S. 71). Die ökonomischen Ressourcen sind in Ost- und Westdeutschland ebenfalls ungleich verteilt, was sich am „Kaufkraftindex“ ablesen läßt (ebd., S. 53) und seinen Niederschlag beim Taschengeld der Kinder findet, die in Westdeutschland doppelt soviel Geld zur Verfügung haben wie ihre ostdeutschen Altersgenossen (BRAKE/BÜCHNER 1996, S. 58).

Trotz des Aufwachsens der heutigen Kindergeneration in ähnlichen familialen Lebensformen unterscheiden sich also die allgemeinen, vor allem die materiellen Rahmenbedingungen des kindlichen Familienalltags in Ost- und Westdeutschland somit doch recht erheblich. Vor diesem Hintergrund wollen wir nun

der Frage nachgehen, ob, und wenn ja, welche Unterschiede sich innerhalb der Familien auf der familialen Beziehungs- bzw. Interaktionsebene finden lassen. Sind die Familienbeziehungen in Ost- und Westdeutschland ebenso unterschiedlich wie die allgemeinen Rahmenbedingungen für das kindliche Aufwachsen? Oder lassen sich bei unterschiedlichen Rahmenbedingungen ähnliche Formen des Zusammenlebens von Kindern und Erwachsenen, also ähnliche Beziehungsformen zwischen Eltern und Kindern, finden?

2. Fragestellung und methodisches Vorgehen

Bereits seit den sechziger Jahren wird in der westdeutschen Familienforschung eine Entwicklungstendenz des Eltern-Kind-Verhältnisses diskutiert, die als „Übergang von der Elternbestimmtheit der Kinder zur Kindbezogenheit der Eltern“ beschrieben wurde (WURZBACHER 1961, S. 84f.). Die traditionell starke Verfügungsgewalt der Eltern (und besonders des Vaters) über das Kind und die Betonung der kindlichen Folgsamkeit und Unterordnung als Leitbild für die elterliche Erziehung sei Schritt um Schritt abgelöst worden durch neue Prinzipien für die Gestaltung der Generationenbeziehungen und besonders des Eltern-Kind-Verhältnisses. Im Zuge von Wohlstand und kulturellem Wandel habe sich seit den späten sechziger Jahren ein Bruch mit traditionellen Erziehungskonzepten vollzogen (SCHÜTZE 1988): Die Erziehungsleitbilder verlagerten sich in Richtung „Selbständigkeit und freier Wille“ als dominantem Erziehungsziel (Jugendwerk 1985, Bd. 3, S. 208). Die zunehmende Infragestellung unbegründeter Autoritätsansprüche seitens der Eltern sowie die ebenfalls zunehmende Ablehnung der Prügelstrafe als Erziehungsmittel haben eine Entwicklung eingeleitet, die schließlich das Erziehungsziel „Erziehung zur Selbständigkeit“ zu einer Art neuen Leitnorm für die Gestaltung des modernen Eltern-Kind-Verhältnisses gemacht hätten (PREISSING/PREUSS-LAUSITZ/ZEIHER 1990, S. 10ff.). Statt der noch in den fünfziger Jahren weithin befürworteten Elternzentriertheit des Familienlebens habe sich ein stärker kindorientiertes Elternverhalten als dominierende Umgangsnorm zwischen Eltern und Kindern durchgesetzt.

Ob sich dieser Wandel der Erziehungsvorstellungen auch im familialen Alltagsleben und besonders in den alltäglichen Eltern-Kind-Beziehungen wiederfindet und ob sich diese Tendenz in Ost- und Westdeutschland in gleicher Weise durchgesetzt hat, war eine der Kernfragen eines größeren Kinder-Surveys, der 1993 in Hessen und Sachsen-Anhalt (jeweils in großstädtischen, mittelstädtischen und ländlichen Regionen) durchgeführt wurde (BÜCHNER/FUHS/KRÜGER 1996). Mit Hilfe eines Fragebogens wurden 2663 Schülerinnen und Schüler der 5. bis 9. Klassen aller Schulformen u. a. zur familialen Beziehungsstruktur und den dabei erkennbaren Selbständigkeitsspielräumen kindlichen Handelns befragt. Es wurde der kindliche Blick auf den gewandelten Familienalltag in Ost- und Westdeutschland erfaßt. Damit stehen nicht die Absichtserklärungen und Erziehungsvorstellungen der Eltern im Mittelpunkt, sondern die Frage, ob und in welcher Weise der erwartete Wandel von den Kindern im Alltag erlebt wird.

Aus der Sicht der befragten Kinder und Jugendlichen schlägt sich der diagnostizierte Wandel der Eltern-Kind-Beziehungen – so die Vermutung – als Ambivalenz zwischen pädagogischen Zugeständnissen (mehr Rücksichtnahme auf

das Kind und Ernstnehmen kindlicher Ansprüche) und elterlichen Erwartungen (höhere Anforderungen an die kindliche Handlungssouveränität) nieder. Das Spannungsverhältnis zwischen elterlichen Verhaltenserwartungen an das möglichst selbständige Kind und den tatsächlich vorhandenen Selbständigkeitsspielräumen für das Kind kommt in einer wachsenden Vielfalt von gelingenden und mißlingenden Eltern-Kind-Beziehungen zum Ausdruck, die empirisch freilich noch sehr wenig erforscht sind. Deshalb sind wir in unserer eigenen Untersuchung der Frage nachgegangen, ob und inwieweit sich der angedeutete Entwicklungstrend auch in den Antworten der von uns befragten Kinder und jungen Jugendlichen und den darin erkennbaren alltäglichen Eltern-Kind-Beziehungsmustern widerspiegelt. Von besonderem Interesse war dabei die Frage nach den erkennbaren familienbezogenen Machtbalancen im Eltern-Kind-Verhältnis aus kindlicher Sicht. Und wir wollten wissen, ob und in welcher Form ostdeutsche und westdeutsche Besonderheiten auf dieser wichtigen familialen Beziehungsebene erkennbar sind beziehungsweise inwieweit sich Beziehungsmuster wie „Befehlen und Gehorchen“ oder „Verhandeln“ (BÜCHNER 1983) in unseren beiden Teilsamples (Ost und West) wiederfinden. Gibt es „noch“ elterliches Strafverhalten, das die Übertretung der gesetzten Verhaltensregeln „klassisch“ und hierarchiebetont sanktioniert, oder hat sich das Verhandeln bzw. Aushandeln dessen, was erlaubt ist und was nicht, weitgehend durchgesetzt? Ist die Modernisierung des Eltern-Kind-Verhältnisses bis hinein in die neunziger Jahre so weit vorangekommen, daß der schon seit den sechziger Jahren erkennbare Trend vom bestimmenden zum verstehenden Elternverhalten zur allgemein vorherrschenden Form der Eltern-Kind-Beziehungen geworden ist? Hat sich der Wandel in Ostdeutschland in gleicher Weise vollzogen wie im Westen, oder sind die ostdeutschen Familien noch stärker an den traditionellen Erziehungsvorstellungen orientiert? Und schließlich: Welche („kontrollierende“) Aufmerksamkeit findet das kindliche Wohlverhalten (gutes Benehmen, Pflichterfüllung etc.) noch bei heutigen Eltern?

Schon im Rahmen der Vorstudien zu dieser Untersuchung zeichnete sich ab (vgl. dazu DU BOIS-REYMOND u. a. 1994, bes. Kap. 4), daß die zunächst theoretisch begründete dichotomisierende Gegenüberstellung von Befehlshaushalt und Verhandlungshaushalt als theoretisches Modell für die empirische Erfassung von Eltern-Kind-Beziehungen der Vielschichtigkeit heutiger innerfamiliärer Interaktionsmuster nicht gerecht wird. Bereits bei der Hypothesenbildung und der Entwicklung der Instrumente für diese Untersuchung sind wir deshalb davon ausgegangen, daß das Eltern-Kind-Verhältnis ein komplexer Bedingungs-zusammenhang ist, der in einer Vielzahl von Handlungssituationen sichtbar gemacht werden muß. Auch war davon auszugehen, daß sich Unterschiede zwischen ost- und westdeutschen Familienbeziehungen auf unterschiedlichen Ebenen finden lassen. Will man also das Eltern-Kind-Verhältnis nicht nur auf einige wenige isoliert betrachtete Einzelaspekte reduzieren, empfiehlt es sich, von einer mehrdimensionalen Faktorenstruktur auszugehen.

Aus einschlägigen Veröffentlichungen (vgl. FEND 1990, S. 41 ff.) und aus eigenen qualitativen und quantitativen Vorstudien (BÜCHNER/FUHS 1993, S. 21 ff.; DU BOIS-REYMOND/BÜCHNER/KRÜGER 1993, S. 32 ff.) wurden zur Realisierung dieser Zielsetzung eine Vielzahl von Items gewonnen und später auf der Basis faktorenanalytischen Vorgehens zu Faktoren verdichtet, um die Machtbalance zwi-

schen Eltern und Kindern aus der Sicht der Kinder und jungen Jugendlichen in ihren vielfältigen Bezügen zu erfassen. Als Ergebnis der Faktorenanalyse ergaben sich fünf gut interpretierbare Faktoren, die 65% der Gesamtvarianz aufklären (vgl. BÜCHNER/FUHS 1996):

Faktor 1: Elternzentriertheit des Familienalltags: Dieser Faktor beschreibt ein eher elternorientiertes familiales Beziehungsmuster, in dem eine relative Distanz zwischen Eltern und Kind zum Ausdruck kommt.

Faktor 2: Elterliches Strafverhalten: Dieser Faktor beschreibt elterliche Reaktionen auf kindliche Pflichtverletzungen.

Faktor 3: Elterliche Aufmerksamkeit für das kindliche Wohlverhalten: Dieser Faktor beschreibt, in welchem Ausmaß Eltern auf die Einhaltung bestimmter kindlicher Verhaltensnormen achten.

Faktor 4: Respektierung der kindlichen Interessenäußerungen: Dieser Faktor beschreibt elterliche Verhaltensweisen bei Auseinandersetzungen im Falle von Interessenkonflikten zwischen Eltern und Kind.

Faktor 5: Kindliche Durchsetzungsstrategien: Dieser Faktor beschreibt kindliche Reaktionen auf elterliche Verbote.

Mit diesen fünf Faktoren lassen sich die unterschiedlichen Facetten der Eltern-Kind-Beziehungen ausleuchten, über deren Zusammenspiel sich am Ende moderne Kindheitsverhältnisse und die darin enthaltenen Bilder vom Kind in der heutigen Gesellschaft konstituieren. Für jeden der fünf Faktoren wurde im weiteren Vorgehen eine Clusteranalyse durchgeführt.¹ Auf diese Weise konnten jeweils zwei polare Teilgruppen von Kindern und jungen Jugendlichen mit hohen oder niedrigen Itemwerten verglichen werden, die wir nun in einem weiteren Analyseschritt auf ihre kennzeichnenden Merkmale hin beschreiben wollen. Dabei handelt es sich zum einen um sozialstatistische Merkmale (Ost-West-Unterschiede, alters-, status- oder geschlechtsbedingte Unterschiede etc.) und zum anderen um ausgesuchte Qualitätsmerkmale der Eltern-Kind-Beziehungen (z.B. Akzeptanz des Elternverhaltens durch das Kind, kindliches Wohlbefinden).

3. Ergebnisse

3.1 Elternzentriertheit des Familienalltags in Ost- und Westdeutschland

Auf der Basis des Itembündels, das den ersten Faktor konstituiert, lassen sich zwei (polare) Teilgruppen (Cluster) von Kindern und jungen Jugendlichen beschreiben. Der eine Pol der beiden Teilgruppen ist durch deutlich höhere Werte im Hinblick auf die Elternzentriertheit des Familienalltags gekennzeichnet, während der andere Pol die Teilgruppe mit entsprechend niedrigeren Werten für diesen Faktor beschreibt. Dabei hatten wir erwartet, daß die Elternzentriertheit in Ostdeutschland stärker als in Westdeutschland ist.

¹ Diese Clusteranalysen hatten das Ziel, feststellbare Muster von Eltern-Kind-Beziehungen empirisch aufzuzeigen und in ihrer Bedingungskonstellation zu beschreiben. Die Clusteranalysen ermöglichten die Beschreibung von jeweils zwei polar gegenüberstehenden Teilgruppen von Kindern und jungen Jugendlichen, die dadurch charakterisiert sind, daß die Mittelwerte der einzelnen Items eines Faktors einen maximalen Kontrast bilden.

Eine genauere Betrachtung der ersten Teilgruppe mit einer relativ starken Elternzentriertheit, ja Elterndominanz, ergibt, daß nur noch etwa ein Drittel aller befragten Kinder und jungen Jugendlichen zu diesem Cluster gehören. Das Familienleben in dieser Teilgruppe ist durch die in der Regel weniger kindorientierten Eltern(eigen)interessen geprägt; die Eltern sind gleichsam Taktgeber und Orientierungspunkt für den kindlichen Lebensrhythmus. Die Kinder erleben eine derartige Elternzentriertheit des Familienalltags als mangelnde Transparenz des Elternhandelns und nehmen die sich daraus ergebende elterliche Dominanz als aus ihrer Sicht eher willkürliches Handeln der Eltern wahr. Die Teilgruppe, deren Antworten auf eine relativ höhere Elternzentriertheit im Familienalltag verweisen, zeichnet sich dadurch aus,

- daß diese Kinder und jungen Jugendlichen ihre Eltern weniger um Rat fragen, wenn sie Probleme haben,
- daß sie häufiger als andere Kinder und junge Jugendliche nicht wissen, warum ihnen etwas erlaubt wird oder nicht,
- daß sie öfter das Gefühl haben, daß ihre Eltern böse mit ihnen sind, diese aber oft selbst nicht wüßten, warum sie etwas verboten oder erlaubt haben.

Außerdem sagen diese Kinder häufiger als andere, daß „ihre Eltern keine Zeit für sie hätten“ und daß sie „von ihren Eltern eine Zeitlang links liegengelassen würden, wenn sie etwas angestellt haben“.

Betrachtet man diese Teilgruppe näher in Abhängigkeit von ausgewählten sozialstatistischen Bezugsgrößen, so ist zunächst interessant, daß sich entgegen den Erwartungen diese „klassische“ Variante von tendenzieller Elterndominanz sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland nur in geringem Umfang findet. Elternzentriertheit, die in den fünfziger Jahren noch zu der wichtigsten Form der Eltern-Kind-Beziehungen gehörte, hat sich also sowohl in den alten wie in den neuen Bundesländern zu einer Minderheitenform der Eltern-Kind-Beziehungen entwickelt. Die Durchsetzung dieses Trends wird vom Stadt-Land-Vergleich bestätigt: Auch hier steht das Land, das oftmals mit Rückständigkeit identifiziert wird, den städtischen Familienbeziehungen keineswegs nach.

Gravierende Unterschiede bei dieser Art von Machtbalance zwischen Eltern und Kindern lassen sich hingegen bei einem Vergleich der sozialen Statusgruppen nachweisen: Je niedriger der soziale Status der Eltern ist, desto mehr Kinder und junge Jugendliche finden wir, deren Familienalltag von einem entsprechend hohen Grad an Elternzentriertheit und -dominanz geprägt ist. Auch hier überraschen die Ähnlichkeiten der sozialen Unterschiede zwischen Ost- und Westdeutschland, belegen sie doch, daß sich in Ostdeutschland schon vor der Wende soziale Unterschiede herausgebildet haben, die sich im Leben der Kinder als unterschiedliche Familienkulturvarianten wiederfinden.

Fragt man nach weiteren Qualitätsmerkmalen bei den Eltern-Kind-Beziehungen, dann fällt auf, daß die befragten Kinder und jungen Jugendlichen diese in Ost- und Westdeutschland gleichermaßen negativ wahrnehmen. Das zeigt sich daran, daß diese Kinder häufiger sagen,

- daß sie weniger Freiheitsspielräume haben,
- daß es in ihren Familien aus verschiedenen Anlässen häufiger Ärger gibt,
- daß vor allem die Mutter nicht genug Zeit für sie hat,
- daß Vater und Mutter seltener Zärtlichkeiten mit ihnen austauschen und

- daß Vater und Mutter unterschiedlich streng sind, daß es in diesen Familien Rollenunterschiede zwischen Vater und Mutter gibt.

Aus diesem Zusammenhang wird deutlich, daß die Elternzentriertheit des Familienalltags häufig nicht die ungeteilte Zustimmung der Kinder findet. Dies wird zusätzlich dadurch bestätigt, daß Kinder und junge Jugendliche, deren Familienleben durch eine vergleichsweise höhere Elternzentriertheit und -dominanz geprägt ist, angeben, daß sie sich weniger wohl fühlen (mehr als dreimal so viele Befragte antworten im Vergleich zum anderen Cluster in diesem Sinne), daß sie häufiger traurig oder bedrückt sind (ebenfalls dreimal so viele Befragte), daß in ihren Familien nicht so viel gelacht wird und daß sie sich öfter alleine fühlen. In solchen elternzentrierten Familien geht es öfter hektisch zu, und die Kinder finden nach eigenen Angaben deutlich seltener elterliche Unterstützung, wenn sie sich etwas nicht zutrauen.

Die zweite sich aus der Clusteranalyse ergebende Teilgruppe bildet – wie schon erwähnt – den Gegenpol zu dem eben beschriebenen Muster und zeichnet sich durch eine vergleichsweise geringe Elternzentriertheit des Familienalltags aus. Diese Teilgruppe umfaßt rund zwei Drittel aller befragten Kinder und jungen Jugendlichen. Die in sich keineswegs homogene Teilgruppe läßt sich im Hinblick auf die Machtbalance in den Eltern-Kind-Beziehungen als stärker kindorientiert beschreiben. Die Eltern nehmen ihre Kinder eher ernst, und sie verstehen es, sich und ihre Anliegen den Kindern besser verständlich zu machen. Sie nehmen sich – wie die Kinder meinen – mehr Zeit für sie, so daß die Kinder und jungen Jugendlichen ihre Probleme weniger für sich behalten müssen und ihre Eltern häufiger um Rat fragen. Eine solche erwartungsgemäß schon weitverbreitete, am Leitbild „Selbständigkeit und freier Wille“ orientierte Erziehungspraxis stößt bei den Befragten offensichtlich auf eine größere Akzeptanz als ein Beziehungsmuster, das die elterliche Autorität stärker betont. Immerhin wollen 82% der Befragten aus dieser zweiten Teilgruppe ihre Kinder später in etwa so oder genau so erziehen, wie sie selbst erzogen worden sind. (In Teilgruppe 1 liegt der Wert bei 50%.) Auch hier sind die Bewertungen der Kinder in Ost- und Westdeutschland nahezu gleich.

3.2 Elterliches Strafverhalten

Ein weiterer wichtiger Aspekt des Eltern-Kind-Verhältnisses kommt im Grad der Zustimmung zu oder der Ablehnung von elterlichem Strafverhalten im Erziehungsalltag zum Ausdruck. Bei diesem zweiten Faktor handelt es sich um Items, die mehr oder weniger regelmäßige Anwendung von Strafen wie Fernsehverbot, Taschengeldentzug, Hausarrest oder Ohrfeige erfassen. Im Gegensatz zu situationsbezogenen verbalen Ermahnungen und Appellen an die kindliche Vernunft werden hier von den Eltern klare Handlungsgrenzen vorgegeben, und die Machtbalance zwischen Eltern und Kindern wird über die elterliche Sanktionsmacht definiert. Jeder Verstoß gegen elterliche Vorgaben ist mit entsprechenden Strafen bedroht.

Obwohl nach den Ergebnissen unserer Vorstudien zu erwarten war, daß heutige Eltern im normalen Erziehungsalltag bei einer Pflichtverletzung durch Kinder

und junge Jugendliche nur noch selten auf traditionelles Strafverhalten zurückgreifen, zeigen unsere Ergebnisse, daß immerhin noch knapp ein Viertel aller Eltern-Kind-Beziehungen zumindest gelegentlich von derartigen Erziehungsmaßnahmen begleitet sind. Allerdings ist die durchschnittliche Strafhäufigkeit bei unseren Befragten insgesamt sehr gering. Dort, wo entsprechende elterliche Strafen im Erziehungsalltag noch eingesetzt werden, passiert dies nach Angabe der Kinder vergleichsweise selten. Wenn heutige Eltern von 10- bis 15jährigen Kindern und jungen Jugendlichen überhaupt zu Strafen greifen, steht Fernsehverbot in der Prioritätsliste der Strafen ganz oben, während körperliche Züchtigung (Ohrfeige) relativ wenig angewandt wird. Der Ost-West- und Stadt-Land-Vergleich erbringen nur sehr geringe Unterschiede (um die 6%), wobei ostdeutsche Kinder in der Tendenz etwas häufiger angeben, von ihren Eltern bestraft zu werden; d.h., auf einem sehr niedrigen Niveau von Strafen überhaupt wird in Ostdeutschland etwas häufiger gestraft, wobei die Unterschiede statistisch kaum ins Gewicht fallen. Der Stadt-Land-Vergleich ergibt gleiche Ergebnisse, auf dem Land wird etwas häufiger gestraft als in der Stadt. Am deutlichsten verändert sich das elterliche Strafverhalten mit dem Alter: Gaben bei den 10- bis 12jährigen Kindern noch 28,3% an, in dieser Weise bestraft zu werden, sinkt der Wert bei den 14- bis 15jährigen auf 17%. Insofern ist der Weg aus der Kindheit ins Jugendalter dadurch gekennzeichnet, daß die insgesamt relativ geringe Bedeutung „traditionaler“ elterlicher Strafen noch weiter abnimmt.

Bemerkenswert ist der Vergleich nach der sozialen Herkunft der Kinder: Hier finden sich, wie oben schon erwähnt, überraschenderweise keine Unterschiede in Abhängigkeit vom sozialen Status der Eltern. Aus diesem Befund ergibt sich die Einsicht, daß elterliches Strafverhalten in dieser Form in allen sozialen Statusgruppen vorkommt, aber nur noch von einer Minderheit der Eltern mehr oder weniger regelmäßig praktiziert wird. In Familien, in denen elterliches Strafverhalten eine relativ größere Rolle spielt, finden wir ähnliche Kontextbedingungen für die Qualität der Eltern-Kind-Beziehungen wie in Familien mit stärkerer Elternzentriertheit und -dominanz. Auch hier geben die Kinder und jungen Jugendlichen häufiger als diejenigen der Kontrastgruppe an,

- daß es im Familienalltag häufig Ärger gibt,
- daß die Eltern weniger Zeit haben,
- daß die Eltern weniger zärtlich mit ihnen umgehen,
- daß sie weniger Freiheitsspielräume haben und
- daß sie ihre eigenen Kinder ganz anders erziehen wollen, als sie selbst erzogen worden sind.

3.3 Elterliche Aufmerksamkeit für kindliches Wohlverhalten

Die Items, die den dritten Faktor bilden, beschreiben zum einen die elterliche Beachtung von kindlichen Verhaltensstandards (Umgang mit Freunden, ordentliche Kleidung, anständiges Benehmen) und fragen zum anderen nach der elterlichen Aufmerksamkeit/dem Interesse für schulisches Lernen (Hausaufgaben-erledigung, Schulnoten). Hier geht es uns um das Wechselverhältnis von elterlicher Kontrolle in zentralen kindlichen Handlungsfeldern und kindlichen Selbständigkeitsbereichen, in denen Kinder und junge Jugendliche selbstkon-

trolliert ihren Lebensalltag gestalten können. Unsere Befragung ist vor diesem Hintergrund besonders auf konkrete Handlungszusammenhänge in der Familie gerichtet. Es wurde darauf geachtet, daß die einzelnen Items potentielle innerfamiliäre Konfliktbereiche thematisieren, in denen elterliche Einflußnahme wirksam wird. Auf diese Weise sollte die Machtbalance zwischen Eltern und Kindern sowie das Verhältnis von Elterninteresse und kindlicher Selbständigkeit in exemplarischen Alltagssituationen untersucht werden.

Dabei müssen wir uns klarmachen, daß in der Formulierung der Frage „Worauf achten deine Eltern?“ zwei unterschiedliche, durch unsere Befragungsergebnisse sehr schwer zu trennende Motive des elterlichen Verhaltens angesprochen sein können. Zum einen achten Eltern auf bestimmte Dinge, die ihnen wichtig sind, um dem Kind Unterstützung und Hilfe zu geben. Zum anderen achten Eltern auf bestimmte Dinge, die ihnen wichtig sind, um das Kind korrigierend und grenzensetzend zu kontrollieren. Die in diesem Elternverhalten zum Ausdruck kommende Kindorientierung enthält somit eine gewisse Ambivalenz, die sowohl Schutzelemente als auch Normierungsanliegen in sich vereint.

Insgesamt zeigen unsere Daten, daß die „unterstützend-kontrollierende“ elterliche Aufmerksamkeit für das kindliche Verhalten in den angesprochenen Bereichen überraschend hoch ist. Dabei achten die Eltern besonders häufig auf die Erledigung der Hausaufgaben und das gute Benehmen ihrer Kinder.

Die Teilgruppe 1 mit hoher elterlicher Aufmerksamkeit für das kindliche Wohlverhalten umfaßt 56% aller Befragten, also nicht – wie bei den Faktoren 1 und 2 – nur einen kleineren Teil der gesamten Stichprobe. Obwohl es sich hier also um etwas mehr als die Hälfte der Befragten handelt, unterscheidet sich diese Gruppe dennoch von ihrer Kontrastgruppe durch verhältnismäßig deutliche Medianunterschiede. Wir haben es bei einer solchen Clusterlösung mit zwei Beziehungsmustern bei Eltern und Kind zu tun, die etwa gleich häufig (in 56% bzw. 44% aller Familien) vorkommen und die wir nun näher betrachten wollen.

Ein erster Vergleich der auch für diesen Faktor 3 (Elterliche Aufmerksamkeit für das kindliche Wohlverhalten) gebildeten Kontrastgruppen mit hohem elterlichen Aufmerksamkeitsniveau (Cluster 1) und mäßigem elterlichen Aufmerksamkeitsniveau (Cluster 2) zeigt, daß ostdeutsche Kinder und junge Jugendliche deutlich höhere elterliche Aufmerksamkeitswerte angeben als ihre westdeutschen Altersgleichen. Dies bestätigt die schon in den Vorstudien gewonnene Einsicht, daß ostdeutsche Eltern-Kind-Beziehungen stärker an traditionellen Vorstellungen von Familienkindheit orientiert sind und sich auf Kinderbilder stützen, die den Kinderschutzgedanken besonders betonen und der unkontrollierten kindlichen Selbständigkeit in vielen Bereichen eher Grenzen setzen.²

Erwartungsgemäß sinken die Werte für die elterliche Aufmerksamkeit mit zunehmendem Alter. Der Weg aus der Kindheit ins Jugendalter ist nicht nur durch eine Abnahme der elterlichen Strafen, sondern auch durch eine vergleichsweise

2 Damit soll nicht behauptet werden, daß unkontrollierte kindliche Selbständigkeit in diesem Sinne gleichgesetzt werden kann mit Abwesenheit von elterlicher Kontrolle. Vielmehr ist zwischen verschiedenen elterlichen Kontrollformen zu unterscheiden: unmittelbare und mittelbare, direkte und indirekte oder Kontrolle an der kurzen oder langen Leine. Hohe Werte der elterlichen Kontrolle (Cluster 1) deuten hier eher auf eine Erziehung an der kurzen Leine hin, weil den Kindern und jungen Jugendlichen weniger selbstkontrollierte Handlungsbereiche zur Verfügung stehen.

deutliche Zunahme der kindlichen Selbständigkeitsspielräume gekennzeichnet, auch wenn das elterliche Aufmerksamkeitsniveau selbst bei den 14- bis 15jährigen noch relativ hoch ist.

Während die Stadt-Land-Unterschiede und die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen eher gering sind, ergeben sich deutliche Unterschiede in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft der Kinder. Je höher der soziale Status der Eltern ist, desto weniger scheinen die Eltern (zumindest direkt) auf gutes Benehmen, die Erledigung der Hausaufgaben, gute Schulnoten, korrekte Kleidung und die richtige Wahl der Freunde und Freundinnen zu achten. Allerdings ist gerade in dieser Hinsicht zu vermuten, daß die geringere elterliche Aufmerksamkeit in diesen zentralen Handlungszusammenhängen vielfach und verstärkt durch entsprechend funktionierende Selbstkontrollmechanismen oder aber durch indirekte Unterstützungs- und Kontrollformen ersetzt wird.

Höhere elterliche Aufmerksamkeit wird von den Kindern keineswegs nur einschränkend erlebt. An den Eltern-Kind-Beziehungen, die durch hohe Werte elterlicher Aufmerksamkeit gekennzeichnet sind, wird deutlich, daß diese Befragten im Vergleich zu den Kindern und jungen Jugendlichen aus der Kontrastgruppe (mäßige elterliche Aufmerksamkeit) die elterliche Einflußnahme offensichtlich weniger als Druck, sondern eher als Beachtung ihrer Belange durch die Eltern erleben. Die Kinder und jungen Jugendlichen berichten nicht über mehr Ärger oder geringere Zuwendung (an Zeit und Zärtlichkeit). Vielmehr akzeptieren sie offensichtlich diese „fürsorgliche“ Einflußnahme ihrer Eltern im Hinblick auf zentrale Handlungsfelder des Alltagslebens, denn 74,1% der Kinder und jungen Jugendlichen wollen die eigenen Kinder später genau so oder in etwa genau so erziehen, wie sie selbst erzogen werden.

Insgesamt muß aber festgehalten werden, daß man bei der elterlichen Aufmerksamkeit für das kindliche Wohlverhalten zwar von stärkerer Kindorientierung des Elternverhaltens sprechen kann, daß aber die Qualität dessen, was Kindorientierung ausmacht, wahrscheinlich eher am Kinderschutzdenken (allgemeine Orientierung an kindgemäßen Normen) und weniger an den tatsächlich geäußerten kindlichen Interessen in konkreten Handlungssituationen ausgerichtet ist.

3.4 Respektierung der kindlichen Interessenäußerung

Die Items dieses Faktors 4 beschreiben eine deutlicher kindorientierte Machtbalance zwischen Eltern und Kind, bei der die familiäre Verhandlungskultur (auch und besonders in Konfliktsituationen) eine wichtige Rolle spielt. Nicht die allgemeine Orientierung an kindgemäßen Verhaltensnormen, sondern die Auseinandersetzung über die Normen selbst sind hier Gegenstand der (vor allem verbalen) Interaktion zwischen Eltern und Kind. Dabei handelt es sich um das erst seit den siebziger Jahren an Bedeutung gewinnende Ideal des möglichst partnerschaftlichen Umgangs zwischen Eltern und Kind. Die spezifische Kindorientierung dieses Elternhandelns kommt in der besonderen Bereitschaft zur gegenseitigen Rücksichtnahme und zur diskursiven Entscheidungsfindung („Eltern erklären ihre Entscheidungen“ und „Mit den Eltern über gemeinsame Problemlösungen reden“) zum Ausdruck. Besonders bei bestimmten Konflikt-

anlassen sind Eltern häufiger bereit nachzugeben, wenn ihr Kind begründet eine andere Meinung vertritt als sie selbst, oder aber sie erklären dem Kind ihre Entscheidung. Damit ist gewährleistet, daß das einzelne Kind und die jeweils konkrete Handlungssituation in die elterliche Entscheidungsfindung eingehen.

Diese Variante von Kindorientierung ist somit nicht vorrangig – wie im Falle des Faktors 3 (Elterliche Aufmerksamkeit für kindliches Wohlergehen) – auf allgemeine Normen des Kindeswohls, sondern mehr auf die jeweils konkrete Handlungssituation und die dabei artikulierten kindlichen Interessenäußerungen ausgerichtet. Allerdings heißt ein in dieser Weise definierter partnerschaftlicher Umgang mit dem Kind nicht, daß sich Eltern nicht ihr „letztes“ Entscheidungsrecht vorbehalten, wenn sie zum Beispiel im Konfliktfall der Meinung sind, daß trotz gewisser Zugeständnisse eine für sie akzeptable Toleranzgrenze überschritten wird.

Die auch für diesen Faktor durchgeführte Clusteranalyse trennt die Gesamtheit aller Befragten wieder in zwei (polare) Teilgruppen, die durch relativ höhere Werte (über 60% aller Befragten) oder mäßige Werte (knapp 40% aller Befragten) im Hinblick auf die elterliche Respektierung kindlicher Interessenartikulationen beschrieben werden können. Hier ist – wie schon beim Faktor 3 – bemerkenswert, daß die Teilgruppe, in der kindliche Interessenäußerungen im Familienleben im Durchschnitt deutlich mehr Berücksichtigung finden, erstaunlich groß ist und fast zwei Drittel aller Befragten umfaßt. Unsere Daten zeigen, daß sich dieses Grundmuster der Eltern-Kind-Beziehungen („familiäre Rede- und Verhandlungskultur“) infolge der Modernisierung von Kindheit offenbar auf breiter Ebene und in vielfältigen Varianten durchgesetzt und sich als neuer allgemeiner Verhaltensstandard etabliert hat. Das Miteinanderreden, um eine gemeinsame Lösung zu finden, und das Erklären von Entscheidungen seitens der Eltern sind offensichtliche Grundpfeiler moderner Eltern-Kind-Beziehungen (vgl. dazu DU BOIS-REYMOND 1994, S. 150).

Wir haben auf dieser Ebene der Eltern-Kind-Beziehungen keine Ost-West-Unterschiede gefunden. Ebenso wie sich der Rückgang der Elternzentriertheit in beiden deutschen Staaten durchgesetzt hat, findet sich auch die modernste Variante der offenen Eltern-Kind-Beziehungen erstaunlicherweise in gleichem Maße in ost- und westdeutschen Familien. Wie weit das historisch neue Modell sich etabliert hat, verdeutlichen auch andere Vergleichsebenen. So zeigen unsere Daten weder Stadt-Land-Unterschiede noch geschlechtsspezifische Unterschiede. Auch altersabhängige Unterschiede sind für diese moderne Grundnorm des Elternverhaltens nicht feststellbar. Daraus läßt sich schließen, daß die kindlichen Interessenäußerungen mehr oder weniger unabhängig vom Alter des Kindes oder jungen Jugendlichen respektiert werden; die Eltern begleiten ihr Kind trotz sich verändernder kindlicher Interessenschwerpunkte (z.B. im Freizeitverhalten) ins Jugendalter und scheinen diesen Wandel in gewissem Maße zu respektieren. Allein der soziale Status beeinflußt das Mehr oder Weniger der Respektierung der kindlichen Interessenäußerungen im Rahmen der familialen Verhandlungskultur, und dies wieder in Ost- und Westdeutschland in gleicher Weise.

Wir vermuten, daß eine wichtige Erklärung für das besonders häufige Vorkommen einer – verbale Fähigkeiten voraussetzenden (und schulenden!) – familialen Verhandlungskultur in hohen und gehobenen sozialen Statusgruppen

darin zu sehen ist, daß eine ausgebildete Sprachkompetenz zum kulturellen Kapital gerade dieser Statusgruppen gehört. So lassen sich vom Managementtraining bis hin zur Therapiekultur viele Beispiele dafür finden, daß besonders diese sozialen Statusgruppen dem Zwang unterliegen, ihre berufliche wie außerberufliche (kulturelle) Praxis und dabei auftretende Probleme und Konflikte mit verbalen Mitteln zu bewältigen. Die überdurchschnittlich häufige Respektierung der kindlichen Interessenäußerungen im Rahmen der familialen Verhandlungskultur der hohen Statusgruppen deutet darauf hin, daß deren Kinder diesen auf Verhandlungskompetenz setzenden Lebensstil der Eltern bereits in relativ frühem Kindesalter einüben.

Ein Blick auf die Qualität der Familienbeziehungen dieser Teilgruppe zeigt ein besonders positives Bild der Wahrnehmung des Elternverhaltens bei denjenigen Kindern und jungen Jugendlichen, die über eine ausgeprägtere Berücksichtigung kindlicher Interessenäußerungen berichten. Neben niedrigen Werten für auftretenden Ärger in der Familie, hohen Werten für elterliche Zuwendung (Zeit, Zärtlichkeit) und größeren kindlichen Freiheitsspielräumen ist es vor allem die hohe Akzeptanz des Elternverhaltens durch die Kinder und jungen Jugendlichen in Ost- und Westdeutschland, die bemerkenswert ist. 79% aller Befragten, die zu dieser Teilgruppe gehören, geben an, daß sie ihre Kinder genau so oder in etwa genau so erziehen wollen, wie sie selbst erzogen worden sind. Bei der Kontrastgruppe liegt der vergleichbare Wert 20% niedriger.

Besonders nachhaltig ist in diesen Familien die elterliche Unterstützung in Situationen, in denen sich Kinder und junge Jugendliche selbst etwas nicht zutrauen. Außerdem fühlen sich die stärker „respektierten“ Kinder und jungen Jugendlichen deutlich wohler als jene in den entsprechenden Kontrastfamilien. In ihren Familien wird mehr gelacht, es gibt weniger Hektik, und die Kinder und jungen Jugendlichen fühlen sich vergleichsweise weniger allein und sind weniger bedrückt oder traurig. Auf der Basis dieser Daten läßt sich somit festhalten, daß der Faktor „Respektierung der kindlichen Interessenäußerungen“ offensichtlich ein besonders wichtiges Element des oben postulierten Modernisierungstrends in den Machtbalancen zwischen Eltern und Kind (Erziehung zur Selbständigkeit) verdeutlicht. Trotz der damit einhergehenden Idee des partnerschaftlichen Miteinanderumgehens zwischen Eltern und Kindern verbleiben jedoch auch in dieser moderneren Variante familialer Machtbalance vielfach deutliche Reste einer Elterndominanz in entscheidenden Fragen: Die spezifische Kindorientierung des Elternverhaltens besteht zwar darin, das Kind an der Entscheidungsfindung zu beteiligen, ihm schließlich aber die von den Eltern favorisierte Entscheidung mehr oder weniger aufzunötigen, indem so lange für die Zustimmung des Kindes geworben wird, bis dieses nolens volens einwilligt.

3.5 Kindliche Durchsetzungsstrategien

In die Items dieses Faktors 5, „Kindliche Durchsetzungsstrategien“, sind Fragen nach dem Verhalten der Kinder und jungen Jugendlichen in Situationen eingegangen, in denen die Eltern etwas nicht erlauben. Die vorgegebenen Handlungsalternativen waren:

- gegen den Willen der Eltern etwas tun und Ärger in Kauf nehmen;
- gegen den Willen der Eltern etwas tun, weil die Eltern es nicht merken;
- gegen den Willen der Eltern etwas tun, weil im allgemeinen nichts passiert.

Mit diesem Faktor wird ein mehr oder weniger durchsetzungsfähiges und durchsetzungsbereites Kind beschrieben, wobei es uns hier besonders auf die kindliche Reaktion auf elterliche Restriktionen ankommt. Während die anderen vier bisher diskutierten Faktoren eher die kindliche Wahrnehmung des Elternhandelns beleuchtet haben, geht es bei Faktor 5 um kindliche Strategien bei der Durchsetzung der eigenen Interessen und damit um eine zumindest zeitweilige Infragestellung der gegebenen Machtbalance zwischen Eltern und Kind. Während es also bisher stärker um die Frage der Kindorientierung des Elternhandelns aus kindlicher Sicht ging, steht nun die kindliche Reaktion auf das Elternhandeln im Vordergrund.

Die auch hier durchgeführte Clusteranalyse ermöglicht den Vergleich zwischen zwei Kontrastgruppen, die sich danach unterscheiden, ob die jeweils Befragten den kindlichen Strategien zur Durchsetzung eigener Interessen eher zustimmend oder ablehnend gegenüberstehen. Dies wird erfaßt, indem wir prüfen, wie unterschiedlich die beiden Teilgruppen mit gesetzten Regeln und Vereinbarungen umgehen. Hier zeigt sich, daß die Mehrheit der Kinder (72%) insgesamt selten den geltenden Handlungsrahmen in Frage stellt, indem sie dagegen angeht. Nur eine Minderheit (28% aller Befragten) nimmt sich nach eigenen Angaben manchmal gegen den erklärten Willen der Eltern gewisse Freiheiten heraus. Dabei sind die Befragten in dieser letzteren Teilgruppe bereit, auch Ärger in Kauf zu nehmen. Andere tun dies heimlich oder können damit rechnen, daß die Eltern nicht auf diesen Regelverstoß reagieren.

Daß der Rückgriff auf derartige kindliche Durchsetzungsstrategien mit zunehmendem Alter häufiger vorkommt, ist ein Ergebnis, das zu erwarten war. Ebenfalls zu erwarten war das Ergebnis, daß Jungen (32%) deutlich häufiger als Mädchen (22%) angeben, sich auf diese Weise eigene Handlungsspielräume zu verschaffen. Kaum Unterschiede konnten wir demgegenüber bei einem Ost-West- und einem Stadt-Land-Vergleich feststellen. Interessant ist allerdings die Tatsache, daß eine aktive Infragestellung der bestehenden Machtbalance zwischen Eltern und Kind (zumindest in einigen für das Kind wichtigen Handlungsbereichen) um so häufiger vorkommt, je niedriger der soziale Status der Eltern ist. Das hängt offensichtlich damit zusammen, daß in den niedrigeren sozialen Statusgruppen weniger verhandelt wird und der Wille des Kindes weniger respektiert wird.

4. Diskussion der Ergebnisse

4.1 Eltern-Kind-Beziehungen in Ost- und Westdeutschland zwischen Elternzentriertheit und Kindorientierung

Bezogen auf die fünf von uns gefundenen Faktoren mit ihren jeweils clusteranalytisch gewonnenen beiden Kontrastgruppen läßt sich zunächst festhalten, daß das Eltern-Kind-Verhältnis und die darin sich widerspiegelnden Machtbalancen

zwischen Eltern und Kind den erwarteten hohen Komplexitätsgrad aufweisen. Es gibt eine Vielfalt von Eltern-Kind-Beziehungsformen, die sich hinsichtlich ihrer sozialstatistischen Zuordnungsmerkmale, aber auch hinsichtlich ihrer besonderen Qualitätsmerkmale (gemessen am Grad des Wohlbefindens und der Zufriedenheit der Kinder) mehr oder weniger deutlich unterscheiden. Ob bestimmte Beziehungsmuster unter bestimmten Voraussetzungen vorkommen, ist nur schwer vorherzusagen, obwohl im alltäglichen Familienleben einige von ihnen mit größerer Wahrscheinlichkeit als andere anzutreffen sind. Das liegt daran, daß offensichtlich verschiedene von uns herausdestillierte Facetten von Eltern-Kind-Beziehungen in sehr unterschiedlicher Häufigkeit und zugleich auch in sehr unterschiedlicher Kombination vorkommen können.

Eine wichtige Frage unserer Studie war, ob sich die propagierte Norm, das Eltern-Kind-Verhältnis in stärkerem Maße kindorientiert zu gestalten, in größerem Umfang durchgesetzt hat. Dies läßt sich mit Hilfe unserer Faktoren „Elternzentriertheit“ und „Respektierung der kindlichen Interessenäußerungen“ überprüfen. Diejenigen Familien, in denen eine deutlichere Elternzentriertheit der Eltern-Kind-Beziehungen vorherrschend ist und in denen eine vergleichsweise größere Distanz zwischen Eltern und Kind erkennbar ist, machen nur noch ein Drittel aller Familien aus. In den anderen zwei Dritteln der Familien hat demgegenüber – nach Aussage der Kinder und jungen Jugendlichen – die stärkere Kindbezogenheit der Eltern ein Familienleben abgelöst, das zuvor noch weitgehend durch Elternbestimmtheit der Kinder gekennzeichnet war. Das stärkere Elterninteresse am Kind und die damit einhergehende stärkere Kindorientierung des familialen Alltagslebens kommt darin zum Ausdruck, daß die kindlichen Belange nicht mehr von vornherein hinter die Erwachsenenangelegenheiten zurückzutreten haben und daß die Erwachsenen sich stärker bemühen, die Kinder zu verstehen und sich selber verständlich zu machen.

Allerdings bedeutet eine vergleichsweise hohe Respektierung der kindlichen Interessenäußerungen nicht zwangsläufig schon eine gelingende Eltern-Kind-Beziehung im Sinne einer starken Kindorientierung. Vielmehr kann dies zuweilen auch mit einer Form von erwarteter, ja zugemuteter kindlicher Selbständigkeit einhergehen, die von einem (wenn auch kleineren) Teil dieser Kinder als problematisch erlebt wird.

Interessant ist auch die Tatsache, daß es in Familien mit hoher Respektierung der kindlichen Interessenäußerungen gleichzeitig Eltern mit hohen als auch mit niedrigen Werten bei der elterlichen Aufmerksamkeit für das kindliche Wohlbefinden gibt. Das deutet darauf hin, daß es unterschiedliche Formen der Kindorientierung im elterlichen Verhalten gibt, die sich beide ergänzen können, aber die sich nicht zwangsläufig ergänzen müssen.

Eine am Kindeswohl festgemachte (normgeleitete) Kindorientierung des Elternhandelns (wie sie der Faktor 3 beschreibt) kann in qualitativ unterschiedliche Eltern-Kind-Beziehungsmuster eingebettet sein und muß nicht unbedingt mit einer Verschiebung der Machtbalance zwischen Eltern und Kind zugunsten des Kindes verbunden sein. Eltern können auf die Einhaltung bestimmter kindlicher Verhaltensstandards (Schule, Benehmen, Freunde, Kleidung) unterstützend-kontrollierend achten und dadurch eine vergleichsweise starke Elternposition definieren und mit dem Kinderschutzgedanken legitimieren. Sie können aber auch unterstützend-kontrollierend auf derartige Verhaltensstandards achten,

indem sie dieses „Darauf-Achten“ als Bühne für die kindorientierte Einübung einer familialen Verhandlungskultur benutzen. Im zweiten Fall liegt der Akzent eher auf dem Einüben und dem alltäglichen Praktizieren kindlicher Selbstkontrolle in wichtigen Handlungsfeldern (Schulleistung, soziale Kompetenzen, Geschmack) mit dem Ziel der Förderung kindlicher Selbständigkeit (subjektbezogene Kindorientierung). Wie wir sehen, gibt es also nicht nur Widersprüche zwischen einer stärkeren Elternzentriertheit und einer stärkeren Kindorientierung des Elternhandelns, sondern wir finden in den Antworten der Kinder auch unterschiedliche Varianten der Kindorientierung, die man als normgeleitete und subjektbezogene Kindorientierung bezeichnen könnte.

Es läßt sich somit festhalten, daß der oben postulierte, in der Literatur nachzulesende allgemeine Trend von der Elternbestimmtheit des Kindes zur Kindbezogenheit der Eltern über unterschiedliche Beziehungsmuster bei Eltern und Kind zum Ausdruck kommt, die sich über den Grad und die Qualität der spezifischen Kindorientierung oder der spezifischen Elternzentriertheit definieren lassen. Dabei können wir jeweils zwei unterschiedliche Formen der Kindorientierung und der Elternzentriertheit unterscheiden: Neben einer stärker normgeleiteten Kindorientierung finden wir eine stärker subjektbezogene Kindorientierung, und neben einer stärker mit elterlichen Strafen verbundenen Elternzentriertheit steht eine Variante von Elternzentriertheit, die durch eine relative Distanz der Eltern zum Kind und durch eine vergleichsweise geringere Berücksichtigung von Kindinteressen gekennzeichnet ist. Allerdings sind die Übergänge zwischen den unterschiedlichen Varianten der Eltern-Kind-Beziehungen fließend, und das Gesamtbild ist durch ein Nebeneinander von ausgesprochen ungleichzeitigen und in sich widersprüchlichen Entwicklungen gekennzeichnet: Eher traditionale Muster von Eltern-Kind-Beziehungen können durchaus einen hohen Grad der Kindorientierung haben, und umgekehrt finden sich auch in den Familien, die eher dem modernen Eltern-Kind-Verhältnis („Erziehung zur Selbständigkeit“, Kindbezogenheit des elterlichen Handelns) nahe kommen, noch Reste von Elternzentriertheit und von traditionalem elterlichen Strafverhalten im Familienalltag. Zwischen diesen beiden Polen gibt es zahlreiche Zwischenvarianten, bei denen die verschiedenen Einflußfaktoren in unterschiedlicher Weise und Stärke eine entsprechende Rolle spielen und die jeweilige Machtbalance zwischen Eltern und Kind bestimmen.

Die Veränderung der Machtbalancen beim Übergang vom Kindes- ins Jugendalter kommt in der Abnahme elterlichen Strafverhaltens und elterlicher Aufmerksamkeit und in der häufigeren Nutzung kindlicher Durchsetzungsstrategien auch gegen den erklärten elterlichen Willen zum Ausdruck. Das entspricht der von uns erwarteten Entwicklungsrichtung. Die zwischen den Altersgruppen der zehn- bis zwölfjährigen und der 14- bis 15jährigen erkennbaren Unterschiede können – ähnlich wie in der Entwicklungspsychologie (vgl. FEND 1990, S. 96 ff.) – als kindlicher Ablösungsprozeß in bezug auf die Eltern und als zunehmende kindliche Verselbständigung interpretiert werden. Beachtenswert ist aber das Ergebnis, daß sich in dieser Altersphase einige Grundmuster der Eltern-Kind-Beziehungen nicht ändern: So bleibt die Elternzentriertheit als generelles Merkmal des Familienalltags ebenso erhalten wie die Respektierung der kindlichen Interessenäußerungen, auch wenn sich die konkreten Inhalte der Beziehungen mit zunehmendem Alter verändern.

Die soziale Herkunft beeinflusst die Eltern-Kind-Beziehungen in besonders nachhaltiger Form. Während die Respektierung kindlicher Interessenäußerungen besonders in der hohen sozialen Statusgruppe weit verbreitet ist, finden wir höhere Elternzentriertheit und höhere elterliche Aufmerksamkeit für das kindliche Wohlbefinden eher in niedrigeren sozialen Statusgruppen. Auch die kindlichen Durchsetzungsstrategien sind verstärkt in unteren sozialen Statusgruppen anzutreffen. Demgegenüber kommt elterliches Strafverhalten in der von uns untersuchten Form offensichtlich in allen sozialen Statusgruppen gleich häufig vor, wenn auch nur bei jeweils einer Minderheit. Mit aller Vorsicht kann man diese Zustandsbeschreibung als Beleg für die Feststellung interpretieren, daß die oberen sozialen Schichten als Trendsetter für eine stärkere Betonung einer neuen Art der subjektbezogenen Kindorientierung des Elternverhaltens anzusehen sind.

4.2 Elternhandeln zwischen normgeleiteter und subjektbezogener Kindorientierung

Die am allgemeinen Kindeswohl festgemachte – unterstützend-kontrollierende und normgeleitete – Kindorientierung (im Sinne unseres Faktors 3) hat sich als positive Leitnorm für das Eltern-Kind-Verhältnis offenbar auf breiter Ebene durchgesetzt und ist inzwischen besonders auch in unteren sozialen Statusgruppen anzutreffen. Daneben finden wir in heutigen Familien besagte neuere Variante von Kindorientierung des Elternverhaltens, die sich nicht allein an den Normen des Kinderschutzgedankens, sondern zusätzlich auch an der konkreten Respektierung kindlicher Interessenäußerungen festmachen läßt. Beide Varianten von normgeleiteter und subjektbezogener Kindorientierung des Elternhandelns kommen gleichzeitig vor und ergänzen sich vielfach in den einzelnen Familien. Dennoch legen besonders die hohen sozialen Statusgruppen den Schwerpunkt ihres Erziehungshandelns auf eine primär subjektbezogene Kindorientierung. Je höher der soziale Status der Eltern ist, desto wichtiger wird diese eher subjektbezogene Kindorientierung (verbunden mit einem an konkreten Alltagssituationen festgemachten elterlichen Erziehungshandeln), und desto weniger bedeutsam erweist sich der Stellenwert einer normgeleiteten Kindorientierung, bei der das Erziehungshandeln der Eltern mehr an allgemeingültigen Prinzipien festgemacht ist.

Eine derartig subjektbezogene Kindorientierung ist durch eine familiäre Verhandlungskultur bestimmt, die die Kinder und jungen Jugendlichen in den Grenzen dessen, was als kindgemäße Teilhabe am familialen Alltag angesehen wird, in die elterlichen Entscheidungen einbezieht und die kindlichen Interessen mehr oder weniger berücksichtigt. Dieses auf die Akzeptanz von ausgehandelten Regeln gerichtete Eltern-Kind-Verhältnis zielt auf eine Einbindung des Kindes in die familialen Lebensnormen ab und setzt die Fähigkeit und Bereitschaft zu selbstkontrolliertem kindlichen Handeln in den ausgehandelten Grenzen voraus.

Inwieweit diese auf einem solchen Vorgehen beruhende subjektbezogene Kindorientierung des Elternhandelns erfolgreich ist, kann man daran ablesen, ob der entsprechende Familienalltag, der auf einem Mittragen der vereinbarten

Regeln durch das Kind beruht, zusätzlich verbunden ist mit einer geringen Elternzentriertheit und einem selteneren Rückgriff des Kindes auf Durchsetzungsstrategien gegen den erklärten Elternwillen. Daß dies nicht immer der Fall ist, zeigt sich daran, daß von denjenigen Kindern und jungen Jugendlichen, deren Eltern die kindlichen Interessenäußerungen häufiger als andere respektieren, gleichwohl – wie wir gesehen haben – ein kleinerer Teil (etwa ein Viertel) zu kindlichen Durchsetzungsstrategien gegen den erklärten Elternwillen greift. Daß, wie oben schon erwähnt, in der Teilgruppe, die durch eine höhere Respektierung der kindlichen Interessenäußerungen definiert ist, gleichwohl 30% der Befragten angeben, daß in ihren Familien ein höheres Maß an Elternzentriertheit vorhanden ist, zeigt, daß nicht alle Eltern-Kind-Verhältnisse in der beabsichtigten Weise gelingen und im Familienalltag Mißverständnisse zwischen Eltern und Kind sowie Kommunikationsprobleme vorkommen. An diesem Beispiel werden erneut die Ambivalenzen in den Machtbalancen zwischen Eltern und Kind deutlich.

In einem letzten Schritt wollen wir vor diesem Hintergrund noch einen Blick auf die Qualität der Familienbeziehungen werfen und fragen, wie durch die unterschiedlichen Muster der Eltern-Kind-Beziehungen aus der Sicht der Kinder die Qualität der Familienbeziehungen eingeschätzt wird. Dies kann zugleich als Maßstab für eher gelingende oder mißlingende Eltern-Kind-Beziehungen gelten. Unsere Daten zeigen, daß die Kinder und jungen Jugendlichen in dieser Hinsicht ziemlich klare Vorstellungen haben: Eine höhere Elternzentriertheit im Familienalltag, ein intensiveres elterliches Strafverhalten werden von den Befragten so negativer erlebt. Demgegenüber fällt die Beurteilung einer stärkeren elterlichen Aufmerksamkeit für das kindliche Wohlverhalten positiv aus, und am positivsten wird von den Kindern und jungen Jugendlichen die Respektierung ihrer Interessenäußerungen erlebt.

Im ersten Fall (höhere Elternzentriertheit, deutlicheres elterliches Strafverhalten) gibt es mehr Ärger und mehr Hektik im Lebensalltag, die Kinder und jungen Jugendlichen fühlen sich öfter allein, bedrückt oder traurig und bekommen weniger Unterstützung von den Eltern, wenn sie sich etwas nicht zutrauen. Im zweiten Fall (stärkere elterliche Aufmerksamkeit für das kindliche Wohlverhalten, stärkere Respektierung der kindlichen Interessenäußerungen) sind die entsprechenden Werte deutlich niedriger. In diesen Familien wird mehr gelacht, die Kinder und jungen Jugendlichen erfahren mehr Zuwendung (Zeit/Zärtlichkeit), und sie fühlen sich vergleichsweise wohler. Insgesamt ist die von den Befragten in diesen Familien zum Ausdruck gebrachte Zufriedenheit besonders hoch.

Sehr deutliche Unterschiede sind auch bei der allgemeinen „Akzeptanz des Elternverhaltens“ feststellbar: Im ersten Fall, bei dem eine stärkere Elternzentrierung gegeben ist, gibt die Mehrheit der Befragten an, daß sie ihre Kinder anders erziehen will, als sie selbst erzogen worden ist. Im zweiten Fall, bei dem eine stärkere Kindorientierung gegeben ist, ist die Akzeptanz des Elternverhaltens deutlich höher, und die Mehrheit der Befragten gibt an, daß sie ihre Kinder genau so erziehen will, wie sie selbst erzogen worden ist. Daraus läßt sich zusammenfassend schließen, daß gelingende Eltern-Kind-Beziehungen aus der Sicht der Kinder vor allem dann wahrscheinlich sind, wenn

- die kindlichen Interessenäußerungen von den Eltern in hohem Maße respektiert werden, also eine subjektbezogene Kindorientierung gegeben ist;

- es eine deutliche elterliche Aufmerksamkeit für das kindliche Wohlverhalten gibt, ohne daß die kindlichen Freiheitsspielräume zu sehr eingeengt werden, also eine normgeleitete Kindorientierung gegeben ist;
- das Familienleben weniger elternzentriert, sondern durch gegenseitiges Verstehen und durch Nähe zwischen Eltern und Kind geprägt ist;
- elterliches Strafverhalten nicht oder nur in Ausnahmefällen zum Tragen kommt und
- die Kinder und jungen Jugendlichen nur selten einen Anlaß für den Einsatz von kindlichen Durchsetzungsstrategien auch gegen den erklärten Elternwillen haben.

Insofern reicht es für gelingende Eltern-Kind-Beziehungen in diesem Sinne nicht aus, den Kindern und jungen Jugendlichen abstrakt mehr Handlungsspielräume zu geben, sondern es ist gleichzeitig notwendig, auf eine entsprechende Qualität der alltäglichen Beziehungen zu achten und die Kinder und jungen Jugendlichen in ihrem Prozeß der schrittweisen Verselbständigung entsprechend zu unterstützen. Für dieses kinder- und jugendpolitisch sowie pädagogisch wichtige Anliegen müssen – so läßt sich aus diesen Ergebnissen folgern – dringend entsprechende Rahmenbedingungen geschaffen werden.

Eines der besonders interessanten Ergebnisse unserer Studie sind die ausgesprochen geringen Ost-West-Unterschiede im Hinblick auf die von uns herausgearbeiteten Muster der Eltern-Kind-Beziehungen. Lediglich die elterliche Aufmerksamkeit für das kindliche Wohlverhalten wird in ostdeutschen Familien stärker betont, und beim elterlichen Strafverhalten ergeben sich geringfügig höhere Werte im Osten. Dies mag u. a. mit der traditionell stärkeren Abgrenzung des Binnenraums Familie gegenüber dem öffentlichen Raum („Nischenfunktion der Familie“) zusammenhängen, wie er schon in anderen Studien beschrieben worden ist (vgl. z.B. Gysi 1990). Eltern in ostdeutschen Familien achten – bei allen Differenzierungsnotwendigkeiten – offensichtlich stärker (kontrollierend-unterstützend) auf das Verhalten ihrer Kinder in wichtigen alltäglichen Handlungsfeldern innerhalb, aber eben auch außerhalb der Familie.

Die großen Ähnlichkeiten zwischen Ost- und Westdeutschland auf der familialen Interaktionsebene stehen im krassen Gegensatz zu den eingangs erwähnten großen Differenzen zwischen Ost- und Westdeutschland im Hinblick auf die allgemeinen Rahmenbedingungen des kindlichen Aufwachsens. Obwohl also für die Eltern-Kind-Beziehungen in den neuen und alten Bundesländern in ökonomischer und sozioökologischer Hinsicht sehr unterschiedliche Voraussetzungen vorliegen, haben sich die familialen Beziehungs- und Interaktionsformen in ganz ähnlicher Weise entwickelt. Es kann also von den allgemeinen Lebensbedingungen keineswegs auf die familialen Binnenstrukturen geschlossen werden. Diese entwickeln sich offensichtlich über viele Vermittlungsschritte nach einer eigenen Logik, die es empirisch weiter zu erforschen gilt. Der Umkehrschluß allerdings, daß die Familienbeziehungen zum Beispiel von den jeweils gegebenen ökonomischen und soziokulturellen Gegebenheiten relativ unabhängig wären, ist damit keineswegs nahegelegt. Die deutlichen Unterschiede der familialen Beziehungs- und Interaktionsformen in Abhängigkeit vom sozialen Status sowohl in Ost- als auch in Westdeutschland lassen vielmehr in dieser Hinsicht genau das Gegenteil vermuten.

Literatur

- BOIS-REYMOND, M. DU: Die moderne Familie als Verhandlungshaushalt. In: DU BOIS-REYMOND u.a. 1994, S. 137–219.
- BOIS-REYMOND, M. DU/BÜCHNER, P./KRÜGER, H.-H.: Die moderne Familie als Verhandlungshaushalt. Zum Wandel des Generationenverhältnisses im interkulturellen Vergleich. In: neue praxis 23 (1993), S. 32–42.
- BOIS-REYMOND, M. DU/BÜCHNER, P./KRÜGER, H.-H./ECARIUS, J./FUHS, B.: Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen 1994.
- BRAKE, A./BÜCHNER, P.: Kindsein in Ost- und Westdeutschland. In: BÜCHNER/FUHS/KRÜGER 1996, S. 43–66.
- BÜCHNER, P.: Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln. Entwicklungstendenzen von Verhaltensstandards und Umgangsnormen seit 1945. In: U. PREUSS-LAUSITZ/P. BÜCHNER/M. FISCHER-KOWALSKI u. a.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Weinheim/Basel 1983, S. 196–212.
- BÜCHNER, P./FUHS, B.: Außerschulisches Kinderleben im deutsch-deutschen Vergleich. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 24/1993, S. 21–31.
- BÜCHNER, P./FUHS, B.: Der Lebensort Familie. Alltagsprobleme und Beziehungsmuster. In: BÜCHNER/FUHS/KRÜGER 1996, S. 159–200.
- BÜCHNER, P./FUHS, B./KRÜGER, H.-H. (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen 1996.
- FEND, H.: Vom Kind zum Jugendlichen. Bern/Stuttgart/Toronto 1990.
- GYSI, J. u. a.: Die Zukunft von Familie und Ehe. Familienpolitik und Familienforschung in der DDR. In: G. BURGHARD (Hrsg.): Sozialisation im Sozialismus. 1. Beiheft der Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1990, S. 105–113.
- JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (Hrsg.): Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich. 3 Bde. Opladen 1985.
- KABAT VEL JOB, O.: Zum Wandel familialer Lebensformen in Ostdeutschland. In: P. BÜCHNER/H.-H. KRÜGER (Hrsg.): Aufwachsen hüben und drüben. Opladen 1991, S. 59–68.
- KEISER, S.: Zusammenfassende Darstellung zentraler Ergebnisse der Familiensurveys Ost. In: H. BERTRAM (Hrsg.): Die Familie in den neuen Bundesländern. Opladen 1992, S. 19–38.
- MELZER, W.: Zum Wandel familialer Lebensformen in Westdeutschland. In: P. BÜCHNER/H.-H. KRÜGER (Hrsg.): Aufwachsen zwischen hüben und drüben. Opladen 1991, S. 69–88.
- NAUCK, B.: Kinder als Gegenstand der Sozialberichterstattung. In: B. NAUCK/H. BERTRAM (Hrsg.): Kinder in Deutschland. Opladen 1995, S. 11–90.
- PREISSING, CH./PREUSS-LAUSITZ, U./ZEIHER, H.: Veränderte Kindheitsbedingungen: Neue Freiheiten, neue Zumutungen, neue Chancen? In: U. PREUSS-LAUSITZ/T. RÜLCKER/H. ZEIER (Hrsg.): Selbständigkeit für Kinder – die große Freiheit? Weinheim/Basel 1990, S. 10–19.
- SCHÜTZE, Y.: Zur Veränderung im Eltern-Kind-Verhalten seit der Nachkriegszeit. In: R. NAVE-HERZ (Hrsg.): Wandel und Kontinuität der Familie in der Bundesrepublik. Stuttgart 1988, S. 95–114.
- WURZBACHER, G.: Das Dorf im Spannungsfeld industrieller Entwicklung. Stuttgart ²1961.

Anschriften der Autoren

Prof. Dr. Peter Büchner, Dr. Burkhard Fuhs, Institut für Erziehungswissenschaft,
Philipps-Universität Marburg, Wilhelm-Röpke-Str. 6 B, 35032 Marburg
Prof. Dr. Heinz-Hermann Krüger, Institut für Pädagogik, Universität Halle, Franckeplatz 1,
06099 Halle

Radiohören als Entwicklungschance?

Zum Umgang ostdeutscher Jugendlicher mit einem alltäglichen Medium¹

Nach der Wende veränderten sich die Sozialisationsbedingungen von Jugendlichen in den neuen Bundesländern sowohl strukturell als auch kulturell grundlegend. Schon frühzeitig wurden bei Bildungsplanern und Pädagogen Diskussionen darüber ausgelöst, ob und wie man Kindern und Jugendlichen sinnvolle Hilfen und Orientierungen anbieten kann, damit diese die Umbruchsituation chancenreich bewältigen können (vgl. SIX/KARIG/STIEHLER 1993). Die Freizeit der Jugendlichen in der DDR war insgesamt stark reglementiert, so daß sie in den individuellen und altersgruppentypischen Dispositionsspielräumen (vgl. ZINNECKER 1991) wesentlich eingeschränkter waren als ihre Altersgenossen in der früheren BRD (vgl. LENZ 1995). Doch nicht nur das frei disponible zeitliche Budget war weitaus geringer als das der Jugendlichen im Westen, auch die finanziellen Ressourcen fielen bei Jugendlichen im Osten eher knapp aus (vgl. KARIG 1994; LÜDTKE 1992). Nach 1990 veränderte sich diese Freizeitstruktur insofern, als organisierte außerschulische Angebote verschwanden, staatliche bzw. öffentliche Einrichtungen schlossen und insgesamt die kulturelle Infrastruktur sich umgestaltete, d.h. vor allem kommerzialisierte (vgl. GÜNTHER/KARIG/LINDNER 1991; KARIG 1994; LENZ 1995; MÜLLER 1990). Für die Jugendlichen bedeutete dies vor allem Neuorientierung: weg von kollektivistischen Freizeitangeboten, hin zu einer individualisierten Freizeitgestaltung. Als eine zu erwartende Strategie bot sich ihnen in dieser Situation die verstärkte Hinwendung zu den Medien an, die in der empirischen Forschung bald bestätigt werden konnte (vgl. u.a. KARIG 1994; SIX/KARIG/STIEHLER 1993). Innerhalb kürzester Zeit erreichte die Medienausstattung ostdeutscher Haushalte „Westniveau“, und Jugendliche nutzten das ihnen zur Verfügung stehende Medienensemble nun unbeschränkt (KARIG 1994). Weil es an einem attraktiven (Freizeit-)Umfeld fehlte, paßte sich der Medienkonsum nach Arbeiten von KARIG (1994) unwillkürlich und umstandslos an westdeutsche Freizeitmuster an. Die starke Medienbindung und -nutzung veranlaßt zu der Frage, inwieweit dieses Verhalten Risiken im Hinblick auf die soziale und kognitive Entwicklung ostdeutscher Jugendlicher induzieren oder andererseits vielleicht auch Befruchtungspotentiale für ihre „(Selbst-)Sozialisation“ (z. B. KARIG/STIEHLER 1993, S. 237) bergen könnte. Das heißt, möglicherweise werden Jugendlichen über die Medien Angebote gemacht, die sie für ihre Entwicklungssituation nutzbar machen können.¹

1 Die hier berichtete Studie wurde durch eine Beihilfe der Deutschen Forschungsgemeinschaft an den Zweit- und den Drittautor gefördert. Für eine intensive Kommentierung früherer Versionen danken wir Dipl.-Soz. GÖTZ LECHNER.

Die Befürchtungen vieler Pädagogen kurz nach der Wende zielten ab auf die Frage nach der vorhandenen Medienkompetenz (vgl. BAACKE 1996) ostdeutscher Jugendlicher. Hinzuweisen ist jedoch darauf, daß schon in den achtziger Jahren die Mediennutzung der DDR-Bürger – motiviert durch den Mangel an *alternativen* Freizeitangeboten und den Drang, dem Alltagstrott zu entkommen (DOHLUS 1991, S. 88) – „westwärts“ ausgerichtet war, was „die ‚Einübung‘ in die ‚neuen‘ Medienwelten“ (STIEHLER/KARIG 1993, S. 133) erleichterte. In fast allen Regionen ließen sich westliche Radio- und Fernsehangebote empfangen, und die Medienpräferenzen der damaligen Kinder in Ost und West unterschieden sich nach Einschätzung von KIEFER (1991) nicht grundlegend voneinander. Nach der Wende konnte an diese Medienerfahrung angeknüpft werden, wobei lediglich das Programmangebot sich änderte bzw. erweiterte (vgl. STIEHLER/KARIG 1993). Neben öffentlich-rechtlichen und kommerziellen Fernsehprogrammen etablierten sich in den neuen Bundesländern öffentlich-rechtliche Hörfunkangebote als Neugründung bzw. in Ausweitung der bisherigen Sendegrenzen. In allen neuen Bundesländern wurden Landesmedienanstalten eingerichtet, die dann kommerzielle Radiostationen lizensierten.

Vor dem Hintergrund der hier angedeuteten Entwicklung soll es nachfolgend um die Frage gehen, welche Rolle Medien 1996 für ostdeutsche Jugendliche im Hinblick auf ihren veränderten Entwicklungskontext spielen. Als Beispiel haben wir den Hörfunk gewählt, da er trotz seiner starken Nutzung durch Jugendliche bisher in der Jugend- und Medienforschung weitgehend vernachlässigt wurde (vgl. MÜNCH/BOEHNEKE 1996; SIX/ROTTERS/GIMMLER 1995). Zwar wurde auf den hohen Stellenwert des Hörfunks für Jugendliche im Hinblick auf ihr Freizeitverhalten und ihre Musiksozialisation mehrfach hingewiesen, der *funktionale Charakter des Hörfunks für den Entwicklungskontext Jugendlicher* wurde bislang jedoch nicht explizit analysiert.

Der folgende Beitrag geht im wesentlichen der Frage nach, ob die Hörfunknutzung für Jugendliche – überspitzt formuliert – ein „Verdummungsrisiko“ darstellt oder eine Entwicklungschance bietet. De facto wollen wir nicht beide Thesen gegeneinanderstellen, sondern den „Gewinn“ für Jugendliche (vgl. BARTHELMES/SANDER 1994) bewerten, den der Radiokonsum für sie bringen kann. Nach der positiven Funktion von Radioangeboten für die jugendliche Sozialisation zu fragen fordert angesichts alltäglicher Hörerfahrung sicherlich Widerspruch heraus. Die meisten Radioprogramme klingen ähnlich, wenn nicht für das ungeübte Ohr sogar gleich. Überwiegend findet sich eine durchgängige Magazinstruktur mit sehr viel Musik und kurzen Wortelementen, dazwischen senden nicht nur die „Privaten“ reichlich Werbung und grelle „Jingles“. Da die meisten Programme recht inhaltsarm zu sein scheinen und den Charakter von „Dudelfunk“ besitzen, meint etwa BOECKER (1993), es werde beim Radio kaum noch hingehört, und seine Funktion beschränke sich deshalb auf das „angenehme“ Nebenbei. Die Vorstellung, daß Hörfunknutzung auch Befruchtungspotentiale birgt, d. h. jugendlichen Angebote macht, die sie für ihre Entwicklungssituation nutzbar machen können, fällt deswegen zunächst schwer. Daher widmen wir uns zunächst ausführlicher den theoretischen Ausgangsüberlegungen, die den Zusammenhang von Hörfunk und jugendlicher Entwicklung herausstellen sowie den Stellenwert von Musik im Kontext jugendlicher Entwicklung verdeutlichen sollen. Anschließend wird das methodische Vorgehen der Fragebo-

genstudie zur Überprüfung der theoretischen Annahmen vorgestellt. Die exemplarischen Ergebnisse basieren auf den Berechnungen zu einem linearen Strukturgleichungsmodell, die mit LISREL VII (JÖRESKOG/SÖRBOM 1989) durchgeführt wurden. Abschließend sollen die Ergebnisse vor dem Hintergrund unserer Ausgangsüberlegungen und anderer Studien und Ansätze diskutiert werden.

Hörfunk und jugendliche Entwicklung

Radio ist ein selbstverständlicher Bestandteil des jugendlichen Alltags. Fast drei Viertel aller Jugendlichen im Alter von 14 bis 19 Jahren verbringen fast zwei Stunden ihrer disponiblen Zeit pro Tag mit Radiohören (KELLER/KLINGLER 1996). Im Vergleich ost- und westdeutscher Jugendlicher zeigen sich Unterschiede insofern, als Jugendliche aus den neuen Bundesländern sich wesentlich häufiger und – wie oben schon angesprochen – länger dem Radio zuwenden.² Laut Mediaanalyse '96 (MA) hört die Altersgruppe der 14- bis 29jährigen in den alten Bundesländern im Durchschnitt 109 Minuten, in den neuen Bundesländern dagegen 156 Minuten Radio. Auch wenden sich nur 75,4% der westdeutschen Jugendlichen, dagegen aber 84,5% der ostdeutschen Jugendlichen dem Radio zu (KELLER/KLINGLER 1996, S. 443).³ Nicht nur aufgrund der auffallend hohen Nutzungszahlen setzen wir voraus, daß für Jugendliche Radiohören Sinn macht, also in der Regel nicht absichtslos und rein zufällig erfolgt. Im Einklang mit modernen entwicklungspsychologischen Ansätzen, die Jugendliche als aktiv Handelnde begreifen, die sich ihre Sozialisationskontexte dahin gehend auswählen, wie sie zur Erfüllung ihrer subjektiv erlebten Entwicklungsanforderungen zweckmäßig erscheinen (vgl. SILBEREISEN 1986), verstehen wir jugendliche Hörfunknutzung als eine Möglichkeit, die eigene Entwicklung voranzutreiben. Mit anderen Worten: Jugendliche hören Radio, weil sie das Gehörte zur Erfüllung ihrer subjektiv erlebten Entwicklungsanforderungen gebrauchen können. Die Art, wie sie Hörfunk nutzen, bestimmt sich durch ihren subjektiv erlebten Entwicklungsstand bzw. ihren je individuellen Entwicklungsbedarf. Hörfunk ist für sie eine Instanz ihrer Sozialisation, die ebenso wie andere Medien – insbesondere das Fernsehen – Entwicklungsrelevanz haben kann (vgl. CHARLTON/NEUMANN-BRAUN 1992; THEUNERT 1995).

Jugendliche sind bestimmten Entwicklungsanforderungen ausgesetzt, die sie in einem gewissen zeitlichen Rahmen zu bewältigen haben. Entwicklungsanforderungen leiten sich aus gesellschaftlich-normativen Erwartungen wie auch psychobiologischen Reifungsprozessen ab. Man spricht in dem Zusammenhang auch von Entwicklungsaufgaben. Als Beispiele seien genannt (vgl. DREHER/DREHER 1985; HAVIGHURST 1972; NOACK 1990): Peergruppenintegration, Aufbau sexueller Beziehungen, physische Reifung, Berufsorientierung, Herausbildung eines Lebensstils, Autonomie. Diese Entwicklungsaufgaben sind die latenten Themen jugendlichen Alltags und bestimmen in hohem Maße ihr Alltagshandeln, auch wenn die konkret zu lösenden Probleme und Konflikte den

2 Gleiches gilt für die Fernsehnutzung. Bei den Tonträgern ist das Verhältnis genau umgekehrt. Westdeutsche Jugendliche nutzen häufiger und länger Tonträger als ostdeutsche Jugendliche (v. EIMEREN/KLINGLER 1995).

3 Ermittelt wird in der MA jeweils die Hörerzahl vom Vortag.

Kindern und Jugendlichen oftmals in ihrer Struktur und ihrem Ablauf noch unbekannt sind. Dennoch sind sie als emotionale Themen fühlbar und anschaulich (vgl. BÖHNISCH 1996). Zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben bedienen sich Jugendliche intuitiv oder bewußt solcher Instanzen, von denen sie annehmen, daß sie besonders geeignet sind, ihnen dabei zu helfen. Neben den traditionellen Sozialisationsinstanzen haben sich in zunehmendem Maße Medien als Hilfsinstanz etabliert.

Manche Entwicklungsaufgaben lassen sich dabei leichter lösen als andere. Wiederum andere können nur zögerlich von den Jugendlichen in Angriff genommen werden oder lassen sich nur schwer aktiv forcieren, so daß einige Jugendliche hinsichtlich bestimmter gerade anstehender Entwicklungsaufgaben größeren Entwicklungsbedarf als andere Jugendliche empfinden. SCHÖNFLUG (1993) konnte eine Fokussierung von Entwicklungsaufgaben bei Jugendlichen beobachten. Demnach steht für Jugendliche nicht gleichzeitig oder gleichrangig die Bewältigung einer Vielzahl von Aufgaben an, sondern es gibt immer besonders dringliche Aufgaben, die vorrangig angepackt werden (müssen). Der Charakter von Entwicklungsbedarf verändert sich demnach im Laufe des Jugendalters, er wechselt seine Inhalte.

Jugendliche, die Entwicklungsbedarf verspüren, werden – so unsere Hypothese – an das Medium Hörfunk ganz bestimmte, vermutlich eher unbewußte Ansprüche stellen. Hörfunkaneignung soll dazu dienen, Entwicklungsbedarf, wo er dringlich ist, chancenreich zu minimieren. Entwicklungsbedarf ist ein wesentliches, aber eher unbewußtes Motiv für diese Jugendlichen, Radio zu hören. *Beispiel:* Jugendliche verspüren Defizite hinsichtlich ihrer Entwicklung im sozialen Bereich, d. h., es fehlt ihnen an Freundschaftsbeziehungen, und gegebenenfalls sind sie in keine Gleichaltrigengruppe integriert. Nach unseren theoretischen Annahmen werden sie Hörfunk dahin gehend nutzen, daß er diese Defizite zu mindern hilft. Radio kann dabei für sie als „soziales Referenzsystem“ (SCHORB 1995) dienen, in dem sie sich über Radioinhalte mit anderen unterhalten können (Charts, Quiz, Wunschsendungen etc.). Sie erfahren etwas über Musikpräferenzen von Jugendlichen gleichen Alters etc. In Interaktionsgruppen werden bekanntermaßen Binnenorientierungen geregelt, beeinflussen sich Jugendliche gegenseitig im Hinblick auf Geschmackskulturen, Lebensstile und sogenannte Habitate (vgl. VOGELGESANG 1994). Die Hörfunknutzung kann für außenstehende, entwicklungs„bedürftige“ Jugendliche sozusagen die „Eintrittskarte“ zu jugendlichen Szenen sein. Die Art, wie Jugendliche Hörfunk nutzen, kann demzufolge Auskunft darüber geben, ob Entwicklungsbedarf als eine Art Steuerungsmotiv für bestimmtes Rezeptionshandeln gilt.

Daß dieser Zusammenhang tatsächlich besteht, konnte in einer von uns durchgeführten Vorstudie belegt werden. Jugendliche unterscheiden sich nicht nur nach quantitativen und qualitativen Aspekten verschiedener Radioaffinitäten: In Abhängigkeit zu ihrem jeweilig erlebten Entwicklungsbedarf zeigten sie ganz unterschiedliche Formen des Umgangs mit dem Medium Radio (vgl. HOFFMANN/BOEHNKE/MÜNCH/GÜFFENS 1997). Die Modalitäten der Hörfunknutzung können sehr facettenreich sein. Im folgenden sollen am Beispiel der „parasozialen Interaktion“ und „Affektkontrolle“ die Zusammenhänge zwischen Entwicklungsbedarf einerseits und den Modalitäten der Hörfunkaneignung andererseits herausgestellt werden.

Hörfunknutzung als parasoziale Interaktion

Schon die frühe Massenkommunikationsforschung verweist auf das besondere Verhältnis der Rezipienten zu den Medienakteuren wie den Darstellern, Berichterstattern, Moderatoren usw. HORTON und WOHL (1956) charakterisieren dieses besondere Verhältnis am Beispiel des Fernsehens: Zwischen dem Publikum und den Autoren wird eine Intimität hergestellt, die eine „Face-to-face-Beziehung“ suggeriert, die Vertrautheit und Nähe assoziiert. Der Rezipient ist nicht (mehr) allein, sondern tritt in Kommunikation mit anderen. Das Zustandekommen dieser besonderen Beziehung zwischen Rezipient und Autor unterliegt vielfältigen Mechanismen. Moderationen etwa inszenieren über die Art der Ansprache Kommunikationssituationen und bestimmen damit die Nähe zum Rezipienten (vgl. WEISS 1993).

Für jugendliche Rezipienten liegt nach BÖHNISCH generell die Attraktivität der Mediennutzung als parasoziale Interaktion darin, daß „in der subjektiven Interpretation gemeinsam geteilter symbolischer Gehalte sinnliche Bezüge auf eine reale Wirklichkeit hergestellt werden, welche das dringliche soziale Handeln thematisch aufladen können“ (BÖHNISCH 1996, S. 183). Die Medien verstehen es, jugendgemäß und sozialisationswirksam Schlüsselthemen des Kindes- und Jugendalters wie etwa Entwicklungsaufgaben symbolisch aufzubereiten und widerzuspiegeln. Das Parasoziale besteht darin, daß die verhandelten Medieninhalte von den Jugendlichen „mitgelebt“ werden können, obwohl diese in der sozialen Realität auch nach dem Medienkonsum so nicht eintreten werden. „Die thematische Spiegelung mit parasozialer Handlungsfolge lädt ... das reale Verhalten auf und bestärkt und ritualisiert es“ (S. 184). Dies kann für die Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben vorteilhaft sein. In der parasozialen Interaktion sind Assoziationen möglich, die in der konkreten sozialen Interaktion nicht sozial verantwortet werden müssen. Hierin liegt oft der Reiz für Jugendliche. „Die Medien mit ihren parasozialen Eigenschaften der Entgrenzung, Verflüssigung und Bricolage, d.h. der Möglichkeit zur beliebigen Bildentfremdung und Symbolkombination, können diesen Spagat symbolisch lebbar machen und so den Jugendlichen nicht nur seine Machbarkeit suggerieren, sondern sie auch real in ihrem Gegenwartsoptimismus und ihrer jugendkulturellen Unbekümmertheit – die auch Voraussetzung für das Anpacken der Entwicklungsaufgaben ist – bestärken“ (S. 187).

Besonders in den von Jugendlichen vorrangig gehörten Radioprogrammen ist der Moderationsstil persönlich und der Alltagssprache dieses Hörertyps angepaßt. Damit wird eine direkte (fast intime) Nähe zum Publikum signalisiert; der Moderator bzw. die Moderatorin ist „inside“ der jugendlichen („Sprach“-)Lebenswelt. Auch die „Blindheit“ des Mediums Hörfunk unterstützt die Möglichkeiten parasozialer Interaktion, indem es weite Imaginationsräume eröffnet. Die fehlenden (visuellen) Informationen werden durch die Rezipienten individuell hinzuphantasiert (vgl. CRISELL 1994), wodurch ein besonders enges Gefühl der Nähe entstehen kann.⁴ Allein die Regelmäßigkeit der Programmstrukturen,

4 Besonders deutlich wird dies, wenn Personen aus dem Radio erstmals persönlich z.B. in Live-Veranstaltungen erlebt werden. In aller Regel ist die Begegnung eine Enttäuschung, deckt sich doch der „reale“ Mensch nicht mit dem imaginierten.

die problemlos auch ohne besondere Aufmerksamkeit erfaßt werden kann, und die damit einhergehende regelmäßige Präsenz der Stimmen im Radio vermitteln Vertrautheit und Verbindlichkeiten sowie „eine Art ‚emotionale Sicherheit‘“ (BARTHELMES/SANDER 1994, S. 35). Die sinnliche Nähe des Mediums „Radio“ wird durch die Wahl der angesprochenen Themen unterstützt. An die Stelle eines Verlautbarungsjournalismus, der vor allem informieren und belehren will, ist die Präsentation von privaten Lebensgeschichten getreten. Persönliches wird über den Äther öffentlich gemacht, Ereignisse und Konflikte werden präsentiert, die denen der Rezipienten nicht fremd sind, zu denen sie sich auf verschiedene Weise verhalten können, die sie in ihre Alltagswelt einordnen können (vgl. KIESSLING 1996; WEISS 1993). Die Rezeption von Radio kann damit, über das Sozialpartnerschaftliche hinaus, auch gemeinschaftsstiftend sein.

Hörfunk als Affektkontrolle

Überwiegend wird Radio alleine genutzt, was nicht nur die parasoziale Interaktion begünstigt, sondern auch die Möglichkeiten der Affektkontrolle. Die Faszination des Radios ergibt sich zu einem nicht geringen Teil aus der Möglichkeit, mit seiner Hilfe die eigene Stimmung in erwünschtem Sinne zu beeinflussen (vgl. u. a. KELLER 1992; MÜNCH 1995; ROGGE 1988). So ist z. B. der automatische Griff zum Radio beim frühmorgendlichen Gang in die Küche sicherlich zu einem nicht geringen Teil dem Wunsch zu verdanken, durch Musik und die muntere Moderation die Konfrontation mit den Anforderungen des bevorstehenden Alltags zu mildern.

Affektbezogenes Radiohören kann eskapistische Wirkung besitzen und den Alltag überbrücken helfen oder auch als Kompensator für unerwünschte Alltagsstereotypen dienen (BONFADELLI 1988). Aufgrund dieser Tatsache wird gern mit bestimmter Regelmäßigkeit auf das Radio zugegriffen, binden Hörer und Hörerinnen ihre Gefühle und Befindlichkeiten an dieses Medium (ROGGE 1988). Die besonders emotionale Stimulationskraft ergibt sich aus der nur in diesem Medium gegebenen Mischung aus Wort und Musik. Sie verschmelzen in den Ohren der Rezipienten zu einem einheitlichen Ganzen. In den von Jugendlichen stark genutzten Radioprogrammen ist Musik omnipräsent. Sie ist für Jugendliche von besonderer Bedeutung und stellt in ihrem Leben ein wichtiges Element dar.

Jugendentwicklung und Musik

Der Umgang mit Musik ist eine der beliebtesten Freizeitbeschäftigungen von Jugendlichen. Der hohe Stellenwert medial vermittelter Musik ist vielfach belegt (zusammenfassend MÜNCH in Vorb.). Generell hat Musik eine Fülle von Funktionen im Jugendalter. Dabei kann zwischen gesellschaftlich-kommunikativen Funktionen einerseits und individuell-psychischen Funktionen andererseits unterschieden werden (RÖSING 1992).

Gesellschaftlich-kommunikativ dient Musik u. a. als Mittel, sich eine eigene Bezugswelt von Symbolen zu schaffen und über die Stilbildung und Szenenzu-

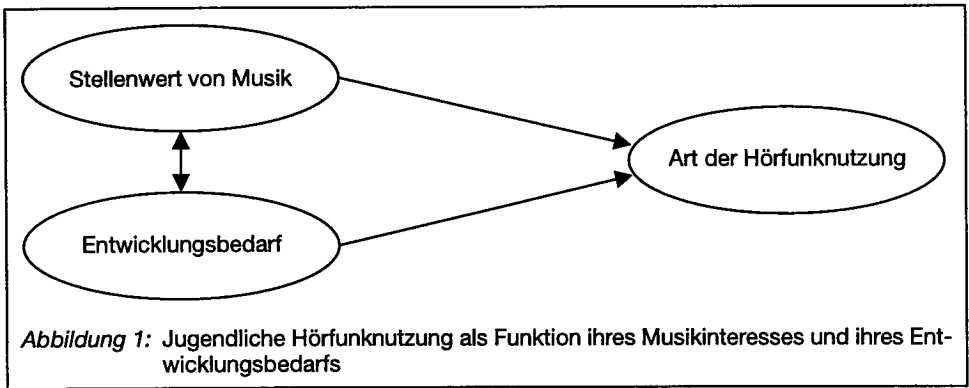
gehörigkeit eine Identitätsmarke zu setzen. Diese scheint für Jugendliche nicht nur wichtig zu sein, um sich von den Eltern oder anderen Generationen abzugrenzen (vgl. u. a. BARTHELMES/SANDER 1994), sondern auch um sich von anderen Gleichaltrigengruppen abzusetzen. „Sag mir, was du hörst, und ich sag dir, wer du bist!“ (JANKE/NIEHUS 1995, S. 52) ist eine Aussage oder Zuweisung, die überspitzt formuliert darauf anspielt, wie über Musikpräferenzen die Identifizierung der jeweiligen Jugendkultur möglich wird. Durch Musik können demnach Sozialbeziehungen definiert, „affektive Allianzen und szenentypische Erlebnisformen“ (VOGELGESANG 1996, S. 358) hergestellt werden. Daß dies auch mittels Radio geschehen kann, berichten SANDER, MAYR-KLEFFEL, BARTHELMES und BARTHELMES (1992): Ein Mädchen versuchte, „den fehlenden Kontakt zu den gleichaltrigen Peers sowie die häusliche Isolation durch langes und intensives Musikhören allein zu Hause zu kompensieren. Durch das Gefühl, die Musik zu hören, die auch andere Jugendliche gerade gern im Radio hören, entsteht so etwas wie ein Zugehörigkeitsgefühl: ‚Auch andere mögen diese Hits und die gleichen Stars wie ich!‘“ (SANDER u. a. 1992, S. 88).

Als individuell-psychische Funktionen von Musik lassen sich z. B. das Ausleben von Gefühlen beim Musikhören nennen. Dies gilt besonders in der Pubertät, in der „vermehrte Triebimpulse ... zu heftigeren Reaktionen auf Musik und Rhythmus als vorher und nachher üblich“ (DOLLASE/RÜSENBERG/STOLLENWERK 1986, S. 183) sind. Musik kann helfen, Gefühle von Einsamkeit zu überbrücken oder zum Ausgangspunkt für Phantasien und Tagträume werden.

Die „Intensität sowie die individuelle Ausdifferenzierung des Musikerlebens“ ist nach Auffassung BEHNES „ein Produkt der individuellen Problembeladenheit“ (BEHNE 1996, S. 30). Ob das Musikerleben letztlich mit Hilfe des Radios stattfindet, hängt mit den medialen Spezifika des Mediums und seinen Programmangeboten zusammen. Welche der hier beispielhaft angesprochenen Funktionen von Musik beim Radiohören von Bedeutung sind, läßt sich mangels entsprechender Forschung bislang kaum beantworten (vgl. MÜNCH/BOEHNKE 1996). Da Radio überwiegend allein gehört wird, liegt die Vermutung nahe, daß individuell-psychische Funktionen bei der Nutzung dominieren. Als Beispiele wären hier die bereits oben unter dem Stichwort „Affektkontrolle“ angegebenen zu nennen. Doch ebenso ist denkbar, daß Musik aus dem Radio gesellschaftlich-kommunikative Funktionen erfüllt, z. B. indem sie zum Gesprächsthema auf dem Schulhof wird. Gerade in den Anfängen der Pubertät haben Jugendliche ein besonderes Interesse an aktuellem musikalischen Mainstream. Da diese Musik häufig in den von ihnen gehörten Radioprogrammen gespielt wird, spricht vieles dafür, daß Radio besonders in dieser Altersstufe eine relevante Informationsquelle bezüglich Musik ist.

Nach der Vorstellung unserer Ausgangsüberlegungen und theoretischen Grundannahmen ist deutlich geworden, daß recht unterschiedliche Voraussetzungen und Bedürfnisse die Wahl des Hörfunkangebots und die Art der Rezeption beeinflussen. Das nachfolgende Modell (s. nächste Seite) stellt die zu untersuchenden Bezugsgrößen in einen Zusammenhang:

Wie die Abbildung deutlich macht, gehen wir davon aus, daß die Art und der Umfang der Hörfunknutzung – anders als es von Rundfunkpraktikern oft zu hören ist – nicht nur von musikbezogenen Interessen beeinflusst sind, sondern ebenso von individuellen jugendtypischen Entwicklungsbedürfnissen. In den



folgenden Abschnitten werden wir anhand einer empirischen Studie diesen Zusammenhang näher bestimmen. Wir wollen zeigen, daß diese Bezüge auch für ostdeutsche Jugendliche gelten, deren Mediennutzungsverhalten sich im Zuge des Transformationsprozesses verändert hat.

Methode

Um unsere Hypothesen zu prüfen, wurde im Frühjahr 1996 eine Fragebogenstudie durchgeführt, in der insgesamt 1011 Schülerinnen und Schüler aller größeren Schultypen im Alter von zehn bis 18 Jahren in Chemnitz (Stadt/Land) und Oldenburg (Stadt/Land) befragt wurden. Details der Stichprobencharakteristika sind Tabelle 1 zu entnehmen. Die Stichprobe hat den Charakter einer sozialheterogenen, zufälligen Klumpenstichprobe.

Die Erhebungsinstrumente der Studie beziehen sich insgesamt auf sehr verschiedene thematische Bereiche. Für unsere Fragestellung zentral sind der Entwicklungsaufgaben-Fragebogen, die Skalen zur Hörfunknutzung und die Skalen zum Stellenwert der Musik.

Um Informationen zum jeweiligen Entwicklungsstand von Jugendlichen zu erhalten, wurden in Anlehnung an NOACK (1990) bzw. an KINDERMANN und SILBEREISEN (1982) Items konstruiert, in denen zehn Entwicklungsthemen abgefragt wurden, die für die von uns untersuchte Alterskohorte der elf- bis 18jährigen relevant sind. Eine 20- bzw. 40-Item-Skala versucht, den subjektiv erlebten Stand der Auseinandersetzung zu erkunden, wobei jede Entwicklungsaufgabe zweimal abgefragt wurde. Die Statementvorgaben mit den dazugehörigen Entwicklungsaufgaben sind Tabelle 2 zu entnehmen.

Geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Entwicklungsaufgabe physische Reifung und Aufbau enger Freundschaftsbeziehungen wurden berücksichtigt. Auf einer Antwortskala von 0 („gar nicht“) bis 10 („völlig“) sollten sich die Befragten zu der Frage „Trifft das jetzt auf dich zu?“ äußern und damit Auskunft zum gegenwärtig erlebten Entwicklungsstand geben. Auf einer weiteren (gleichen) Antwortskala sollten sie die Frage „Möchtest du, daß das in einem Jahr so ist?“ beantworten. Anhand der Differenzen bzw. Distanzen zwischen beiden Antworten läßt sich ablesen, inwieweit der/die jeweilige Jugendliche hin-

Tabelle 1: Stichprobe*			
		Chemnitz	Oldenburg
Region	Stadt	256	252
	Land	243	261
Geschlecht	Mädchen	269	254
	Jungen	228	252
Schultyp	Hauptschule		92
	Orientierungsstufe		133
	Realschule		95
	Mittelschule	152	
	Gymnasium	346	193
Alter	10	2	6
	11	51	60
	12	83	66
	13	88	95
	14	72	84
	15	103	86
	16	86	82
	17	10	23
	18	1	4
	Mittelwert	13,8	13,8
* Wenn sich zu einzelnen Stichprobenmerkmalen die Angaben in den einschlägigen Zellen nicht zum Gesamtstichprobenumfang von N = 1011 addieren, so ist dies auf fehlende Angaben zurückzuführen. Die leeren Zellen beim Stichprobenmerkmal Schultyp sind auf die unterschiedliche Gliederung der Sekundarstufe I in Sachsen und Niedersachsen zurückzuführen.			

sichtlich des genannten Entwicklungsthemas subjektiv Entwicklungsbedarf (HOFFMANN u. a. in Vorb.) verspürt. Für die folgenden Berechnungen sind die Distanzmaße zu einzelnen Entwicklungsthemen wesentlich.⁵ In explorativen Faktorenanalysen wurden zunächst einzelne Distanzmaße zu übergeordneten Entwicklungsthemen zusammengefaßt. Die so entstandenen Skalen bilden im Rahmen des in Abbildung 1 dargestellten Modells das Konstrukt „Entwicklungsbedarf“, in das hier nur die Aspekte Peergruppenintegration, politische Orientierung, physische Reifung und Autonomieentwicklung einbezogen sind. Diese vier Bereiche jugendlichen Entwicklungsbedarfs bilden eine latente Variable im Rahmen eines LISREL-Modells.

Die latente Variable „Stellenwert von Musik“ wird mit einer Skala erfaßt, die die Wichtigkeit von Musik im jugendlichen Alltag abfragt, und einer weiteren Skala, die musikbezogene Aktivitäten der Jugendlichen abfragt.

Die „Art der Hörfunknutzung“ wird mit zwei Skalen zur „Hörfunknutzung als Affektkontrolle“ und „Hörfunknutzung als parasoziale Interaktion“ erfragt.

Neben den drei theoretisch interessierenden Konstrukten mit insgesamt acht Variablen (Skalen) wurden als sogenannte exogene Variablen das Alter und das Schulniveau (Gymnasium/Nichtgymnasium) in das Modell aufgenommen. Hinsichtlich dieser Variablen nehmen wir an, daß sie den Entwicklungsbedarf, den

5 Hierbei wurden negative Differenzen in 0 umcodiert.

Tabelle 2: Entwicklungsaufgaben-Fragebogen*		
	Item	Entwicklungsaufgabe
1.	Ich habe Freunde/Freundinnen, mit denen ich immer etwas unternehmen kann. (<i>Peer1</i>)	Peergruppenintegration
2.	Ich habe eine/n beste/n Freund/in, der/die immer zu mir hält.	Enge Freundschaftsbeziehungen/soziale Bindungsfähigkeit
3.	Ich habe schon einen richtigen Busen und sehe bald wie eine erwachsene Frau aus. (Pendant: Ich habe schon eine tiefe Stimme wie ein erwachsener Mann.) (<i>Physis1</i>)	Physische Reifung
4.	Auch wenn Freunde oder Freundinnen mal weiter weg wohnen, komme ich alleine dorthin. (<i>Autonom1</i>)	Frühe Selbständigkeit/Autonomie
5.	Ich beschäftige mich viel damit, was ich einmal werden will.	Berufsvorbereitung
6.	Ich habe eine/n Freund/in, in den/die ich verliebt bin.	Sexuelle Beziehungen
7.	Irgendwie paßt alles bei mir ganz gut zusammen (meine Wünsche, Eigenschaften und Fähigkeiten). (<i>Autonom2</i>)	Identitätsentwicklung/Lebensstilorientierung
8.	Ich stehe auf eigenen Beinen. (<i>Autonom3</i>)	Reife Autonomieentwicklung
9.	Ich weiß genau, wie unser Staat regiert wird. (<i>Politik1</i>)	Politische Orientierung
10.	Ich mache mir ziemlich viele Gedanken darüber, wie ich einmal als Erwachsener leben will.	Zukunftsorientierung/Leben als Erwachsene(r)
11.	Ich habe eine ganz bestimmte Art (z.B. mich zu kleiden, zu reden und so weiter). (<i>Autonom4</i>)	Identitätsentwicklung/Lebensstilorientierung
12.	Wenn mich etwas beschäftigt, gibt es immer Freunde/Freundinnen, mit denen ich darüber reden kann. (<i>Peer2</i>)	Peergruppenintegration
13.	Ich habe eine/n beste/n Freund/in, mit dem/der ich auch Dinge besprechen kann, über die ich sonst mit niemanden rede.	Enge Freundschaftsbeziehungen/soziale Bindungsfähigkeit
14.	Ich habe schon regelmäßig meine Tage. (Pendant: Ich habe schon Bartwuchs). (<i>Physis2</i>)	Physische Reifung
15.	Ich gehe auch ohne meine Eltern zu Veranstaltungen, die mich interessieren. (<i>Autonom5</i>)	Frühe Selbständigkeit/Autonomie
16.	Ich denke viel darüber nach, was für eine Arbeitsstelle ich später einmal haben werde.	Berufsvorbereitung
17.	Ich habe schon mal richtig geküßt.	Sexuelle Beziehungen
18.	Ich bestimme selbst, was ich tue.	Reife Autonomieentwicklung
19.	Über Politik weiß ich gut Bescheid. (<i>Politik2</i>)	Politische Orientierung
20.	Ich denke oft darüber nach, wie mein Leben im Jahre 2005 aussehen soll.	Zukunftsorientierung/Leben als Erwachsene(r)
* Die im Strukturgleichungsmodell berücksichtigten Items sind in Klammern markiert.		

<i>Tabelle 3: Skalen zum Interesse an Musik</i>
Wichtigkeit von Musik ($\alpha = .73$)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ohne Musik würde mir etwas sehr Wichtiges fehlen. 2. Selbst wenn ich nur wenig Geld habe, kaufe ich mir trotzdem Schallplatten, CDs oder Kassetten. 3. Wenn ich für längere Zeit keine Musik hören kann, werde ich ganz unruhig. 4. Für ein wichtiges Konzert fahre ich auch sehr weit
Musikaktivitäten ($\alpha = .79$)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Ich höre CDs, Kassetten oder Schallplatten. 2. Ich sehe mir Musiksendungen im Fernsehen an. 3. Ich sehe mir Musikfilme im Kino an. 4. Ich gehe in Konzerte. 5. Ich lese Zeitschriften, um mich über Musik zu informieren. 6. Ich sammle Texte, Bilder, Bücher usw. über Musik. 7. Ich tausche und überspiele CDs, Kassetten oder Schallplatten. 8. Ich unterhalte mich über Musik.

<i>Tabelle 4: Skalen zur Hörfunknutzung</i>
Radio als parasoziale Interaktion ($\alpha = .77$)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Manchmal habe ich das Gefühl, daß die im Radio von mir reden. 2. Wenn viele Jugendliche dasselbe Programm wie ich hören, finde ich das toll. 3. Wenn man Radio hört, ist man mit anderen Menschen in Gesellschaft. 4. Ich würde gerne mehr Leute kennen, die dasselbe im Radio hören wie ich. 5. Ich würde auch gerne mal Radiomoderator/in sein. 6. Manchmal wünsche ich mir, so zu sein wie Menschen, die im Radio von sich erzählen. 7. Ich würde gerne mal eine Radiomoderatorin/einen Radiomoderator treffen. 8. Ich war schon mal in eine Moderatorin/einen Moderator richtig verknallt. 9. Ich versuche, möglichst viel über die Radiomoderatoren zu erfahren, die ich gerne höre.
Radio als Affektkontrolle ($\alpha = .85$)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Wenn ich Radio höre, fühle ich mich gleich besser. 2. Mit Radio kann ich richtig gut in Fahrt kommen. 3. Radio bringt mich auf andere Gedanken. 4. Radio heitert mich auf, wenn ich bedrückt bin. 5. Wenn ich Radio höre, fühle ich mich nicht so allein.

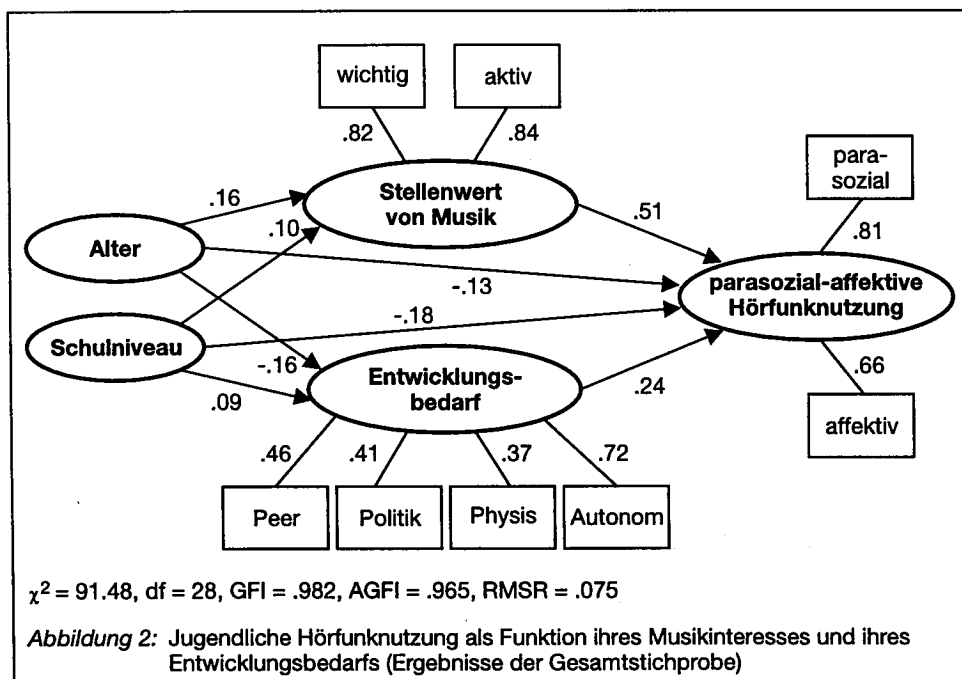
Stellenwert von Musik und die Art der Hörfunknutzung zwar einerseits beeinflussen, andererseits aber deren Zusammenhänge untereinander nicht qualitativ verändern. In LISREL-Terminologie übersetzt, bedeutet dies, daß wir Alter und Schulniveau als zwei unkorrelierte ζ -Variablen spezifizieren, die, da jeweils nur ein Item verwendet wird, „fehlerfrei“ gemessen werden. Die drei Konstrukte Entwicklungsbedarf, Stellenwert von Musik und Art der Hörfunknutzung wurden als latente, endogene, also η -Variablen spezifiziert. Die latente Entwicklungsvariable faßt dabei die Skalen zum Entwicklungsbedarf im Bereich der Peergruppenintegration (*E-Peer* mit einer internen Konsistenz von $\alpha = .52$), im Bereich der politischen Orientierung (*E-Politik*, $\alpha = .66$), physische Reifung (*E-Physis*, $\alpha = .51$) und Autonomie (*E-Autonom*, $\alpha = .57$) zusammen. Die latente

Musikvariable faßt die Skalen zur Wichtigkeit von Musik (*wichtig*, $\alpha = .73$) und zum Grad musikbezogener Aktivität (*aktiv*, $\alpha = .79$) zusammen. Die Hörfunkvariable wird von den Skalen „Radio als parasoziale Interaktion“ (*parasozial*, $\alpha = .77$) bzw. „Radio als Affektkontrolle“ (*affektiv*, $\alpha = .85$) gebildet. Die Modellspezifikation erfolgte im Sinne der Darstellung in Abbildung 1, wobei die (mögliche) Korrelation zwischen dem Entwicklungsbedarf und dem Stellenwert der Musik als Korrelation der Meßfehler der η -Variablen spezifiziert wurde, also in der sogenannten ψ -Matrix.

Ergebnisse

Zunächst haben wir unser Modell für die Gesamtstichprobe geprüft. Die folgende Abbildung dokumentiert die Zusammenhänge der einzelnen Variablen. Alle berichteten Koeffizienten sind auf dem 1%-Niveau signifikant. Auf einen Bericht zu Details des technischen Vorgehens wird an dieser Stelle verzichtet.

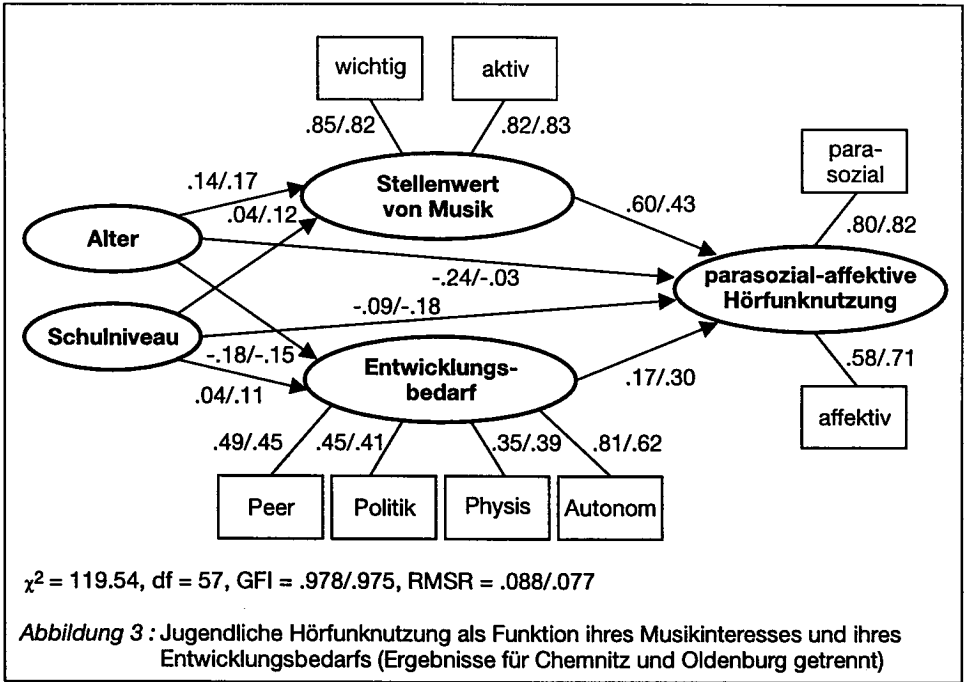
Für die Jugendlichen der Gesamtstichprobe kann festgehalten werden, daß für die älteren Jugendlichen ($\gamma = .16$) bzw. die Gymnasiasten ($\gamma = .10$) Musik von noch zentralerer Bedeutung ist als für andere Teilnehmer unserer Studie. Gleichzeitig spielt Hörfunk als parasozialer Kontakt und als Stimmungsregulator für diese Jugendlichen eine nicht ganz so ausgeprägte Rolle ($\gamma = -.13$ – Alter; $\gamma = -.11$ – Schulniveau). Entwicklungsbedarf haben eher jüngere Jugendliche ($\gamma = -.16$) und Gymnasiasten ($\gamma = .09$). Jugendliche, die hinsichtlich der genannten Entwicklungsthemen – Autonomieentwicklung, Peergruppenintegration, physische Reifung und politische Orientierung – Entwicklungsbedarf äußern,



nutzen Hörfunk im Sinne von parasozialem Kontakt bzw. um ihre Stimmung positiv zu beeinflussen ($\gamma = .24$). Die Jugendlichen, für die Musik einen hohen Stellenwert hat, nutzen Radio deutlich mehr parasozial-affektiv ($\gamma = .51$). Ein Zusammenhang zwischen Musikinteresse und Entwicklungsbedarf läßt sich nicht feststellen. Insgesamt bedeuten die geschilderten empirischen Befunde, daß mehr als 30% der Varianz in der parasozial-affektiven Nutzung des Hörfunks anhand von Kenntnissen über den subjektiv erlebten Entwicklungsbedarf und den Stellenwert von Musik aufgeklärt werden kann.

Um nun die Frage gezielt zu beantworten, ob das gleiche Modell für verschiedene Teilgruppen von Jugendlichen Gültigkeit hat, wurden Gruppenvergleiche gerechnet, wobei sich weder Stadt-Land- noch Geschlechtsunterschiede fanden. Signifikant unterschieden sich aber die Chemnitzer Jugendlichen und die Oldenburger in bezug auf den zu betrachtenden jugendlichen Kontext von selektivem Entwicklungsbedarf, Musikinteresse und der parasozial-affektiven Hörfunknutzung. Das folgende Pfadmodell beschreibt die Zusammenhänge, wobei der erste β - bzw. γ -Koeffizient die Befunde für die in Chemnitz und Umgebung befragten Jugendlichen berichtet, der zweite Wert die Ergebnisse für die Oldenburger Stichprobe.⁶

In der Chemnitzer Stichprobe sind die Zusammenhänge des Lebensalters mit den drei inhaltlichen Aspekten mit den Befunden der Gesamtstichprobe vergleichbar. Die parasozial-affektive Hörfunknutzung ist allerdings bei den Älteren noch etwas geringer, als dies bereits in der Gesamtstichprobe der Fall



6 Nachfolgend wird aus Darstellungsgründen vereinfachend von Chemnitzer bzw. Oldenburger Jugendlichen gesprochen. Gemeint sind damit jeweils Jugendliche aus Stadt und Umland.

war ($\gamma = -.22$). Das Schulniveau spielt bei Chemnitzer Jugendlichen hingegen kaum eine Rolle: Alle drei γ -Koeffizienten sind $> .10$. In der Oldenburger Stichprobe kovariiert parasozial-affektive Hörfunknutzung nicht mit dem Alter ($\gamma = .04$), Bildungsunterschiede sind hingegen bedeutsam: Musik hat für Oldenburger Gymnasiasten einen höheren Stellenwert ($\gamma = .12$), sie haben zudem auch einen höheren Entwicklungsbedarf ($\gamma = .11$) und nutzen Hörfunk in geringerem Maße parasozial-affektiv ($\gamma = -.18$). Stärker als bei den Oldenburger Befragten zeigt sich in der Chemnitzer Stichprobe, daß der hohe Stellenwert der Musik zu einer parasozial-affektiven Hörfunknutzung veranlaßt ($\beta = .60$ vs. $\beta = .43$). Beim Entwicklungsbedarf ist das Verhältnis umgekehrt: Kenntnis über den subjektiv erlebten Entwicklungsbedarf eines Jugendlichen läßt in Oldenburg eine bessere Prädikation der parasozial-affektiven Hörfunknutzung zu als in Chemnitz ($\beta = .17$ vs. $\beta = .30$). Beide Unterschiede in der Größe der für Chemnitz und Oldenburg berichteten Pfadkoeffizienten sind signifikant.

Da die Anpassungswerte der getesteten Modelle (wie den beiden Abbildungen zu entnehmen ist) akzeptabel sind, gehen wir davon aus, daß die in Abbildung 1 vorgestellte Modellannahme als bestätigt gelten kann: Bestimmte Arten der Hörfunknutzung sind sowohl vom Stellenwert der Musik bei Jugendlichen als auch von ihrem subjektiv erlebten Entwicklungsbedarf geprägt. Radio zu hören bzw. in einer bestimmten Weise Radio zu hören hilft Jugendlichen, Entwicklungsbedürfnisse in den Bereichen Autonomieentwicklung, physische Reifung, politische Orientierung und Peergruppenintegration zu erfüllen. Entgegen unseren in Abbildung 1 dargelegten Modellannahmen sind Musikinteresse und Entwicklungsbedarf allerdings voneinander völlig unabhängig, sie beeinflussen sich nicht gegenseitig.

Diskussion

Die ersten empirischen Studien nach der deutschen Vereinigung dokumentieren durchgängig eine gewisse Annäherung des Mediennutzungsverhaltens der „Ost“-Jugendlichen an das der „West“-Jugendlichen. Dies mag nach unseren Ergebnissen zwar für Medienbesitz und Nutzungsdauer stimmen, hinsichtlich der Motivlagen bedürfen solche Befunde aber einer Ergänzung. Es wird möglicherweise evident, daß es in Ost- und in Westdeutschland unterschiedliche „Sozialisationstraditionen“ gibt. Westjugendliche sehen es offenbar in stärkerem Maße als selbstverständlich an, Medien für ihre Entwicklungsbedürfnisse zu nutzen, wohingegen sich Ostjugendliche zwar verstärkt den Medien – in unserem Fall dem Radio – zuwenden, allerdings nicht in dem Maße, wie Westjugendliche dies aus ihrem besonderen Entwicklungsbedarf heraus tun. Eine mögliche Deutung hierfür ist, daß ostdeutsche Jugendliche den Medieninhalten und gegebenenfalls den Akteuren im Radio mißtrauischer gegenüberstehen, sei es aus ihrer Mediensozialisationserfahrung heraus oder bedingt durch ihre Transformationserlebnisse, die in ganz verschiedenen Lebensbereichen Ernüchterungen oder auch Enttäuschungen zur Folge hatten (vgl. FÖRSTER u. a. 1993; SEIRING 1995). Unabhängig von dem Kriterium der Glaubwürdigkeit stellt sich aber die Frage, ob Jugendliche in den neuen Bundesländern nicht an den „bewährten“ Sozialisationsinstanzen festhalten. So ist vielfach belegt worden, daß die familia-

le Orientierung und Bindung Ostdeutscher sehr stark ist (vgl. HETTLAGE/LENZ 1995; SILBEREISEN/VASKOVICS/ZINNECKER 1996) und ostdeutsche Jugendliche Konflikte und Probleme eher mit den Eltern als in der Gleichaltrigengruppe verhandeln (vgl. OSWALD 1992). Dies widerspricht der für westdeutsche Jugendliche typischen Verhaltensstrategie (vgl. FEND 1990) und verwundert insofern, als die Elterngeneration der ostdeutschen Jugendlichen es wahrscheinlich schwerer hat als westdeutsche Eltern, ihre Kinder auf die komplexen Gestaltungsmöglichkeiten in ihren Lebensentwürfen und auf vermehrte „Freiheitsgrade des Handelns“ (ebd., S. 131) adäquat vorzubereiten. Schließlich befinden sie sich selbst in einer Phase der gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Neuorientierung.

Kehren wir zurück zu unserer Ausgangsfrage, ob Radio für Jugendliche eine Entwicklungschance sein kann. Anhand unserer Ergebnisse läßt sich dies – vorläufig – wie folgt beantworten: Die Zuwendung Jugendlicher zum Medium Hörfunk bedingt sich einerseits durch ihr großes Interesse an Musik und leitet sich andererseits aus dem Entwicklungsbedarf im Hinblick auf vier dringliche Entwicklungsthemen ab. Hörfunknutzung von Jugendlichen konzentriert sich u. a. auf die parasoziale Interaktion und Affektkontrolle. Zumindest hinsichtlich dieser Aspekte von Radionutzung bietet der Hörfunk Jugendlichen eine Entwicklungschance im Sinne einer moderierten Einübung in soziale Interaktion. Für ostdeutsche Jugendliche scheint allerdings diese Möglichkeit in geringerem Maße zu bestehen als für westdeutsche Jugendliche; sie nutzen dieses Medium tendenziell weniger im Sinne von (Selbst-)Sozialisation. Aus kulturkritischer Perspektive könnte man nun anführen, daß ostdeutsche Jugendliche eine „gesunde Distanz“ zum „Dudelfunk“ haben oder anders formuliert: sich zurückhaltender, vielleicht auch selektiver zum Einheitsangebot kommerzieller Jugendrädios verhalten. Da andererseits aber Entwicklungsbedarf von ost- wie westdeutschen Jugendlichen verspürt wird und die wichtige Rolle des Mediums Hörfunk für Jugendliche unbestritten ist, könnte man aus unseren Befunden auch eine Aufgabe der Medienerziehung ableiten. Im Hinblick auf die sozialisationsrelevante Nutzung des Hörfunks sollte ein allenthalben täglich über Stunden genutztes Medium (noch) besser für die eigene Entwicklung nutzbar gemacht werden können. Eine reflektierte Aufnahme des Umgangs mit dem Medium Hörfunk im Unterricht wäre in Ostdeutschland – und sicher nicht nur dort – wünschenswert, vor allem auch, um so dem immer wieder an die Wand gemalten Gespenst der passiven „Berieselung“ entgentreten zu können.

Literatur

- BAACKE, D.: Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite und Fokussierung eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: *medien praktisch* 2 (1996), S. 4–10.
- BARTHELMES, J./SANDER, E.: Gewinn statt Gefährdung? Der Medienumgang von Jugendlichen als Ausdruck persönlicher Geschmackskultur. In: *Diskurs* 1 (1994), S. 30–42.
- BEHNE, K.-E.: Musikgeschmack in den 90er Jahren. In: *Musikforum* 84 (1996), S. 25–41.
- BOECKER, A.: Der knotenlose Klangteppich. Konsumgut Radiomusik. Warum Zack-Bum! besser kommt als Dreivierteltakt und das Lebkuchenherz von Pe Werner ohne Chance ist. In: *Die Zeit* vom 31. 12. 1993.
- BÖHNISCH, L.: *Pädagogische Soziologie. Eine Einführung*. Weinheim/München 1996.

- BONFADELLI, H.: Jugendliche, Medien und Sozialisation. Fragestellungen, Ansätze, Methoden und Befunde der Forschung. In: M. RADDE/U. SANDER/R. VOLLBRECHT (Hrsg.): *Jugendzeit – Medienzeit. Daten, Tendenzen, Analysen für eine jugendorientierte Medienerziehung*. Weinheim 1988, S. 167–189.
- CHARLTON, M./NEUMANN-BRAUN, K.: *Medienkindheit – Medienjugend. Eine Einführung in die aktuelle kommunikationswissenschaftliche Forschung*. München 1992.
- CRISELL, A.: *Understanding Radio*. London/New York ²1994.
- DOHLUS, E.: Augen und Ohren nach Westen gerichtet? Zuschauer- und Hörerverhalten in den neuen Bundesländern. In: *ARD Jahrbuch 1991*, S. 90–95.
- DOLLASE, R./RÜSENBERG, M./STOLLENWERK, H.: *Demoskopie im Konzertsaal*. Mainz u. a. 1986.
- DREHER, E./DREHER, M.: Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters. In: R. OERTER (Hrsg.): *Lebensbewältigung im Jugendalter*. Weinheim 1985, S. 30–61.
- EIMEREN, B. v./KLINGLER, W.: Elektronische Medien im Tagesablauf von Jugendlichen. Nutzungsdaten 14- bis 19-jähriger zu Fernsehen, Video, Hörfunk und Tonträgern. In: *Media Perspektiven* 5 (1995), S. 210–219.
- FEND, H.: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert. Frankfurt a. M. ²1990.
- FÖRSTER, P./FRIEDRICH, W./MÜLLER, H./SCHUBARTH, W.: *Jugend Ost: Zwischen Hoffnung und Gewalt*. Opladen 1993.
- GÜNTHER, C./KARIG, U./LINDNER, B.: *Wendezeit – Kulturwende? Zum Wandel von Freizeitverhalten und kulturellen Lebensstilen bei Heranwachsenden in Ostdeutschland*. In: P. BÜCHNER/H.-H. KRÜGER (Hrsg.): *Aufwachsen hüben und drüben. Deutsch-deutsche Kindheit und Jugend vor und nach der Vereinigung*. Opladen 1991, S. 187–201.
- HAVIGHURST, R. J.: *Developmental task and education*. New York 1972.
- HETTLAGE, R./LENZ, K. (Hrsg.): *Deutschland nach der Wende: eine Bilanz*. München 1995.
- HOFFMANN, D./BOEHNKE, K./MÜNCH, T./GÜFFENS, F.: Hörertypen und Entwicklungsbedarf. Hörfunknutzung vor dem Hintergrund jugendlicher Entwicklung. In: *Medienpsychologie* (in Vorb.).
- HORTON, D./WOHL, R. R.: Mass Communication and Para-Social Interaction. Observations on Intimacy at a Distance. In: *Psychiatry* 19 (1956), S. 215–229.
- JANKE, K./NIEHUS, S.: *Echt abgedreht. Jugendliche der 90er Jahre*. München 1995.
- JÖRESKOG, K. G./SÖRBOM, D.: *LISREL 7: User's Reference Guide*. Mooresville 1989.
- KARIG, U.: Freizeit zwischen Lust und Frust oder Jugend auf dem Markt der Möglichkeiten. In: W. BIEN/U. KARIG/R. KUHNKE/C. LANG/M. REISSIG: *Cool bleiben – erwachsen werden im Osten. Ergebnisse der Leipziger Längsschnitt-Studie 1*. München 1994.
- KARIG, U./STIEHLER, H.-J.: Neue Normalität!? Freizeit- und Mediennutzung ostdeutscher Schüler. In: *Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung e. V.: Woher – Wohin? Kinder- und Jugendkulturarbeit in Ostdeutschland*. Regensburg 1993.
- KELLER, M.: Affektive Dimensionen der Hörfunknutzung. Empirische Studie zur Nutzung und Bewertung von Hörfunkprogrammen. Nürnberg 1992.
- KELLER, M./KLINGLER, W.: Jugendwellen gewinnen neue Hörerschaften. *Media Analyse* 1996. In: *Media Perspektiven* 8 (1996), S. 441–461.
- KIEFER, M.-L.: Massenkommunikation 1990. In: *Media Perspektiven* 4 (1991), S. 224–261.
- KISSLING, B.: Hörerbindung durch Hörerbeteiligung. Wirkungsmechanismen von Kommunikationsformaten im kommerziellen Hörfunk. In: *medien + erziehung* 4 (1996), S. 235–241.
- KINDERMANN, W./SILBEREISEN, R. K.: Individuelle Anspruchssetzungen gegenüber Entwicklungsaufgaben: Entwicklung eines Fragebogens. Berichte aus der Arbeitsgruppe Tudrop/Jugendforschung. Nr. 14. Berlin 1982.
- LENZ, K.: Die „zweite Generation“ der DDR auf dem Weg in eine andere Gesellschaft. Jugendliche nach der Wende. In: R. HETTLAGE/K. LENZ (Hrsg.): *Deutschland nach der Wende: eine Bilanz*. München 1995, S. 194–221.
- LÜDTKE, H.: Zwei Jugendkulturen? Freizeitmuster in Ost und West. In: *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hrsg.): *Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland*. Bd. 2: *Im Spiegel der Wissenschaften*. Opladen 1992, S. 239–264.
- MÜLLER, M.: Jugendfreizeit in der DDR. In: G. BURKHARDT (Hrsg.): *1. Beiheft der Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie: Sozialisation im Sozialismus. Lebensbedingungen in der DDR im Umbruch*. Weinheim 1990, S. 70–76.

- MÜNCH, T.: „Hit me with your rhythm stick“. Musikalische Gefühlsinszenierung im Radio. In: S. MÜLLER-DOOHM/K. NEUMANN-BRAUN (Hrsg.): Kulturinszenierungen. Frankfurt a.M. 1995, S. 167–185.
- MÜNCH, T.: Jugend, Medien und Musik. In: D. BAACKE (Hrsg.): Handbuch Jugend und Musik. In Vorbereitung.
- MÜNCH, T./BOEHNKE, K.: Rundfunk sozialisationstheoretisch begreifen. Hörfunkaneignung als Entwicklungshilfe im Jugendalter. Überlegungen zu einem Forschungsprogramm. In: Rundfunk und Fernsehen 4 (1996), S. 548–561.
- NOACK, P.: Jugendentwicklung im Kontext. Zum aktiven Umgang mit sozialen Entwicklungsaufgaben in der Freizeit. München 1990.
- OSWALD, H.: Beziehungen zu Gleichaltrigen. In: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland. Bd. 2: Im Spiegel der Wissenschaften. Opladen 1992, S. 319–331.
- ROGGE, J.-U.: Radio-Geschichten. Beobachtungen zur emotionalen und sozialen Bedeutung des Hörfunks im Alltag von Vielhörern. In: Media Perspektiven 3 (1988), S. 139–151.
- RÖSING, H.: Musik als Lebenshilfe? Funktionen und Alltagskontexte. In: H.-J. SCHMITZ/H. TOMPERT (Hrsg.): Unter dem Musiktappich. Die Musiken der Alltagskulturen. Hohenheimer Medientage 1990. Stuttgart 1992, S. 17–39.
- SANDER, E./MAYR-KLEFFEL, V./BARTHELMES, J.: Medienerfahrungen von Jugendlichen in Familien und Peer-groups. Ergebnisse der Pilotstudie. (DJI Arbeitspapier 7-040.) München 1992.
- SCHÖNFLUG, U.: Entwicklungsregulation im Jugendalter. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 4 (1993), S. 326–340.
- SCHORB, B.: Medienalltag und Handeln. Medienpädagogik in Geschichte, Forschung und Praxis. Opladen 1995.
- SEIRING, K.: Ostdeutsche Jugendliche fünf Jahre nach der Wiedervereinigung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 20 (1995).
- SILBEREISEN, R. K.: Entwicklung als Handlung im Kontext. Entwicklungsprobleme und Problemverhalten im Jugendalter. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 6 (1986), S. 29–46.
- SILBEREISEN, R. K./VASKOVICS, L. A./ZINNECKER, J. (Hrsg.): Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996. Opladen 1996.
- SIX, U./KARIG, U./STIEHLER, H.-J.: Aktuelle Ergebnisse zum Medienverhalten Jugendlicher in den neuen Bundesländern. In: Medien als Bildungsaufgabe in Ost und West. Medienpädagogisches Gespräch der Bertelsmann-Stiftung in Kooperation mit der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung am 25. und 26. Juni 1992. Gütersloh 1993.
- SIX, U./ROTTERS, G./GIMMLER, R.: Hörmedien. Eine Analyse zur Hörkultur Jugendlicher. Landau 1995.
- STIEHLER, H.-J./KARIG, U.: Fernschnutzerprofile wie im Westen. In: Media Perspektiven 3 (1993), S. 127–133.
- THEUNERT, H.: Ethik des Fernsehens – Ethik des kindlichen Publikums. In: medien + erziehung vom 2. April 1995, S. 73–80.
- VOGELGESANG, W.: Jugend- und Medienkulturen. Ein Beitrag zur Ethnographie medienvermittelter Jugendwelten. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 3 (1994), S. 464–491.
- VOGELGESANG, W.: Jugendmedien und Jugendszenen (1). In: Rundfunk und Fernsehen 3 (1996), S. 346–364.
- WEISS, R.: Das Radio als Forum der Alltagskultur. Anschauliche Praxisformen in der Radio-Unterhaltung. In: Rundfunk und Fernsehen 2 (1993), S. 165–187.
- ZINNECKER, J.: Zur Modernisierung von Jugend in Europa. Adoleszente Bildungsgeschichten im Gesellschaftsvergleich. Theoretische Konzepte und methodologische Ansätze. In: A. COMBE/W. HELSPER (Hrsg.): Hermeneutische Jugendforschung. Opladen 1991, S. 71–98.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Klaus Böhnke, Dipl.-Soz. Dagmar Hoffmann,
Technische Universität Chemnitz-Zwickau, 09107 Chemnitz
Friederike Güffens, Dr. Thomas Münch, Carl von Ossietzky-Universität, Fb II,
Kommunikation Ästhetik, Postfach 2503, 26111 Oldenburg

Ostdeutsche Transformationspraxis und ihre Impulse für eine Pädagogik der Jugendhilfe

1. Die Ausgangslage: Institutioneller Ausnahmezustand als pädagogischer Experimentierraum?

Im Gegensatz zum schulischen Bildungsbereich traf die Einführung des westdeutschen Jugendhilfesystems in den neuen Bundesländern (über das Kinder- und Jugendhilfegesetz KJHG) auf keine entsprechenden lokalen und regionalen Institutionen, welche – wie etwa die Schulen – die Wende überdauerten und deshalb eine gewisse Strukturkontinuität der Jugendhilfe hätten garantieren können. Weder gab es (entsprechend dem westdeutschen Professionsverständnis) ausgebildete Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter noch adäquate öffentliche und verbandliche Infrastrukturen der Familien- und Erziehungshilfen, Beratung und offenen Jugendarbeit. Ein Großteil der psychosozialen Hilfen war zu DDR-Zeiten über die Betriebe und Schulen organisiert, die Kinder- und Jugendarbeit von den Staatsverbänden der Jungen Pioniere und der FDJ kontrolliert. Die sich in den achtziger Jahren in einigen Großstadtszenen entwickelnden Jugendkulturen und die doch vielfältigen jugendkulturellen Eigenheiten lokaler Jugendclubs konnten deshalb auch keine öffentliche Wirkung entfalten. Gleichzeitig war die gesellschaftliche Anerkennung und öffentliche Akzeptanz der Jugendhilfe in der DDR gering. Abweichendes Verhalten, Kriminalität, gescheiterte Biographien wurden als Fremdkörper in einem Gesellschaftssystem verachtet, nach dessen selbstgesetztem und öffentlich sanktioniertem Anspruch jeder eine konforme, „gesellschaftsfähige“ Persönlichkeitsentwicklung und -bildung erreichen konnte. Abweichung und Scheitern – zumal wenn man sich den gesellschaftlichen Rehabilitationsangeboten verweigerte – galten schnell als gesellschaftsschädlich. Dies war nicht nur die offizielle Definition, sondern hatte sich auch im Verständnis der Bevölkerung festgesetzt. Mit dem Alltagsetikett „Assi“ (Asozialer) war man rasch bei der Hand, wenn Jugendliche durch unregelmäßige oder gescheiterte Arbeitsverhältnisse oder durch abweichendes Verhalten oder gar subkulturelle Lebensstile auffielen.

Insofern bot der institutionelle Ausnahmezustand in der ostdeutschen Jugendhilfe nach der Vereinigung keinen offenen Experimentierraum, sondern ein von mitgeschleppten Hypotheken der Vorwendezeit vielfach (wenn auch verdeckt) belastetes Versuchsfeld, das sich zudem gleich – bevor es sich richtig ordnen konnte – einer Vielzahl aufbrechender sozialer Probleme gegenüber sah, auf die sofort und ohne planerischen und präventiven Vorlauf reagiert werden mußte: desorganisierte Familien, Arbeitslosigkeit, Gewalt, desintegrative Tendenzen im Schulumfeld und der Jugendfreizeit. Aber es war ja nicht nur die

Wende, die die gewohnte Alltagswelt für viele Familien und junge Menschen verkehrte und zu Milieueinbrüchen und partiellen Anomien führen mußte. Es kam der Umstand hinzu, daß nach der Wende auch manche der in der DDR-Gesellschaft unter der Decke gehaltenen psychosozialen Probleme und Abweichungen aufbrachen und sich mit den akuten Wendeeinbrüchen zu einem lokal unterschiedlich explosiven Problemgemisch verdichteten.

Darauf zu reagieren fiel den schnell zusammengewürfelten Gruppen und den Mitarbeitern in den neuen Jugendämtern, Wohlfahrtsorganisationen und Modellprojekten selbstverständlicherweise schwer. Abgesehen von den westdeutschen Professionsimporten, die sich in der Regel um die Institutionalisierung und organisatorische Umsetzung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG 1991) sowie um die Schulung und Weiterbildung kümmerten, war die lokale Praxis der Jugendhilfe in der ersten Hälfte der neunziger Jahre bevölkert von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die entweder aus verwandten erzieherischen Berufen (Erzieher, Pionierleiter, Lehrer), vielfach aber aus fachfremden Berufen kamen und die für die besondere Struktur und Dynamik der offenen Jugendhilfe weder ausgebildet waren noch professionelle Erfahrungen vorweisen konnten. Eine Ausnahme bildeten hier Mitarbeiter aus der kirchlichen Jugendarbeit, die schon vor der Wende Erfahrungen mit offenen und subkulturellen Jugendszenen – vor allem in den Großstädten – gesammelt hatten. Insgesamt aber wurde gleichsam über Nacht ein halbprofessioneller Apparat geschaffen, dem von seinem bisherigen beruflichen und alltäglichen Sozialverständnis her gerade die Erfahrungen und Kompetenzen abzugehen schienen, die ein westdeutscher Professioneller der Jugendhilfe für sich in Anspruch nimmt: Umgang mit offenen Jugendkulturen (und nicht nur organisierter Jugend), Konfliktmanagement, Distanz zu den Problemen der Klienten.

Um so verblüffender war es für uns, daß in den Jugendhilfebereichen, die wir wissenschaftlich begleitet und beraten haben, Muster der Problembearbeitung und -lösung hervortraten, die man von der geschilderten professionellen Ausgangslage her nicht vermutet hätte und die m. E. wichtige Impulse für die allgemeine Professionsdiskussion der Jugendhilfe abgeben können. Allerdings ist auch vieles eingetreten, was man aus dieser Warte befürchten mußte: Unerfahren gegenüber der Struktur der neuen Problemherausforderungen, haben sich viele der halbprofessionellen Mitarbeiter in den Legalitätsschutz geflüchtet, sich an die Regeln und Verfahren geklammert und ihre Spielräume nicht genutzt, sondern durch risikoarmes und regressives Verhalten dort eingeeengt, wo sie eigentlich hätten geöffnet werden müssen. Dies geschah vor allem in den institutionell geschlossenen Bereichen der Jugendhilfe und in den administrativen Apparaten. In den offenen Arbeitsfeldern der Jugendhilfe hingegen, wo sich die Mitarbeiter nicht so ohne weiteres hinter den Regeln und Verfahren verschanzen konnten und mit den Jugendlichen situativ konfrontiert waren, entstanden jene quasiexperimentellen Prozesse, die sich aus alltäglichen Interaktionen und weniger aus institutionellen Vorgaben heraus entwickelten. Insofern könnte man diese Zeit für die Jugendhilfe durchaus als (ungeplante) Modellphase von unten her bezeichnen. Das sind auch die Erfahrungen aus diesen offenen Arbeitsfeldern – Streetwork, offene Jugendarbeit, Krisenintervention –, von denen im folgenden berichtet werden soll. Im Mittelpunkt der Darstellung stehen da-

bei drei Aspekte, die mir für den west-ost-deutschen Transformationsprozeß im Bereich der Jugendhilfe zentral erscheinen:

- Die Art und Weise, wie institutionell-professionelle Vorgaben aus der west-deutschen Jugendhilfe durch die ostdeutsch-lokale und semiprofessionell-personale Eigenart und Eigendynamik so transformiert und ausgestaltet worden sind, daß qualitativ veränderte Hilfeansätze entstehen konnten. Dies soll am Beispiel der Transformation von Streetwork/Mobiler Jugendarbeit rekonstruiert werden.
- Die besonderen Anforderungen an die Persönlichkeit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die in diesen offenen Kontexten zwangsläufig freigesetzt wurden und durch die solche Transformationsprozesse maßgeblich geprägt worden sind. Am Beispiel des beruflich-biographischen Selbstverständnisses von Mitarbeitern in den Arbeitsfeldern Streetwork, Krisenintervention im Bereich der Kriminalprävention und offene Jugendhausarbeit kann gezeigt werden, wie neben oder gar vor der funktionellen Aufgabenwahrnehmung ein deutlicher „pädagogischer Bezug“ ins Spiel kam, dessen außergewöhnlich strukturierende und integrative Bedeutung in der ostdeutschen Jugendhilfepraxis sichtbar gemacht werden kann. Natürlich ist bei der professionstheoretischen Bewertung dieses pädagogischen Bezugs nicht außer acht zu lassen, daß die eigentümliche biographische Situation der Mitarbeiter diesen Persönlichkeitsfaktor besonders akzentuiert hat (in der Verschränkung der Bewältigung der eigenen Biographie mit dem Sicheinlassen auf die Jugendlichen). Dies setzt aber m.E. nicht die Grundannahme außer Kraft, daß die ostdeutschen Erfahrungen mit diesem pädagogischen Bezug einen wesentlichen Impuls für die sozialpädagogische Professionalisierungsdiskussion angesichts der Krise der Institutionen abgeben können.
- Die Erfahrung, daß dieser „pädagogische Bezug“ verknüpft ist mit einer besonderen sozialräumlichen Qualität der Einrichtung und Projekte der offenen Jugendhilfe, die man begrifflich als „Milieubildung“ fassen kann. Auch diese alltagszugewandte, milieuorientierte Dimension konnte sich in den offenen institutionell und professionell nicht versäulten oder vordefinierten Kontexten der ostdeutschen Jugendhilfeentwicklung nach der Wende entfalten. Die daran anknüpfenden theoretischen Annahmen könnten dazu beitragen, die pädagogischen Angebote der offenen Jugendhilfe im Sozialisationsgeschehen des Kindes- und Jugendalters neu zu verorten und die Standort- und Funktionsdiskussion der Jugendarbeit in Deutschland zu beleben.

2. Datenbasis und zugrundeliegende Projekte

Die hier gemachten Annahmen stützen sich auf verschiedene quantitative und qualitative Untersuchungen, die im Rahmen wissenschaftlicher Begleitungen und eigener themenzentrierter Explorationen von 1992 bis 1995 am Lehrstuhl Sozialpädagogik und Sozialisation der Lebensalter an der Technischen Universität Dresden durchgeführt wurden (BÖHNISCH/FRITZ/SEIFERT 1997). Im Mittelpunkt dieser Projekte standen die Fragen, welche Bedeutung die neu entstehenden Angebote und Projekte offener Jugendhilfe für den Alltag der Jugendlichen und die Entwicklung einer Jugendkultur haben und wie sich die Rolle der sozi-

alpädagogisch tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Selbst- und Fremdbildern der Beteiligten darstellt. Die empirischen Untersuchungen bezogen sich auf alle neuen Bundesländer sowie in den qualitativen Zugängen vor allem auf das Land Sachsen. Im einzelnen wurden folgende Untersuchungen durchgeführt:

- Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Aktionsprogramms gegen Aggression und Gewalt (AgAG) der Bundesregierung in den neuen Bundesländern wurden in einem Jugendsurvey (n=2000) die jugendlichen Stammbeisucher der 135 Projekte offener Jugendhilfe des AgAG vor allem nach der Bedeutung der Projekte in ihrem alltäglichen und biographischen Lebenszusammenhang befragt. Da die Jugendlichen, die diese Projekte aufsuchten, in der Mehrzahl die durchschnittliche Klientel offener Jugendhilfe repräsentierten – also Jugendliche, die vor dem Hintergrund desorganisierter sozialer Familien und Herkunftsmilieus Gesellschafsorte suchten – und nur eine Minderheit als akut gewaltbereit einzustufen war, handelt es sich hier nicht um Sonderbefunde, sondern mit ähnlich strukturierten Jugenduntersuchungen (z. B. IPOS 1995) vergleichbare Ergebnisse. Sie sind deshalb für die allgemeine Jugendhilfediskussion in Ostdeutschland relevant (vgl. dazu DRÖSSLER in Vorb.). Gleichzeitig wurde an zwei Orten mit Hilfe länger dauernder teilnehmender Beobachtung versucht, die Interaktionsstrukturen der Jugendlichen untereinander und in bezug auf die Mitarbeiter näher, d. h. aus der Alltagswelt der Projekte heraus zu erfassen.
 - Mit 25 Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen von Streetworkprojekten (teils aus dem AgAG-Programm) wurden Gruppendiskussionen durchgeführt, deren Stimuli sich vor allem an der Thematik des Zusammenhangs von Projektentwicklung, Bedeutung der Projekte für den Alltag der Jugendlichen und Entwicklung des Rollenverständnisses der Mitarbeiter ausrichteten. Hinzu kamen dabei begleitende und aktivierende Fortbildungsveranstaltungen mit solchen Projekten im sächsischen Raum.
- In einem kriminalpräventiven Kriseninterventionsprojekt wurden themenzentrierte Interviews mit den Mitarbeitern (ebenfalls zum Zusammenhang von Projektentwicklung und berufsbiographischem Rollenverständnis) durchgeführt.

Die empirischen Befunde zeigen typische Transformationsprobleme, sei es auf der biographischen Ebene bei den Jugendlichen (Milieuumbrüche), in den Berufsbiographien der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter oder in den Organisations- und Kommunikationsproblemen der lokalen Jugendhilfeinstitutionen. Die Bewältigungstypik und -besonderheit der hier betrachteten Transformationsprozesse schränkt eine mögliche Modellfunktion der erhobenen professionellen und institutionellen Bezüge erheblich ein. Deshalb sprechen wir auch von einer „Impulsfunktion“. Denn hier in den ostdeutschen Zusammenhängen traten in der offenen Phase der Transformation alltagspädagogische Probleme hervor, wie sie in der professionellen und institutionell hochentwickelten, aber ebenso darin befangenen Jugendhilfe Westdeutschlands zwar beschworen, aber kaum angegangen werden. Allerdings muß auch hier eingeräumt werden, daß die sozialstrukturellen und institutionellen Ausgangsbedingungen dieser ostdeutschen Projekte nach der Wende besondere waren: hohe soziale Nivellie-

rung der Jugendlichen, offene und integrative lokalpolitische Kommunikationsformen (z.B. Runde Tische) und noch keine institutionellen Versäulungen und Zuständigkeitskonkurrenzen (allerdings alte positionelle Versäulungen aus der DDR-Zeit).

Diese Ausgangsbedingungen haben sich heute sowohl im sozialstrukturellen als auch im institutionellen Bereich verändert – an westdeutsche Bedingungen eher angeglichen –, es gibt aber noch genug offene Konstellationen, in denen die innovativen Impulse aus der Transformationsphase aufgenommen und Perspektiven für zukünftige Entwicklungen aufgemacht werden können. Insofern verbinde ich mit den hier referierten Ergebnissen auch den jugendhilfepolitischen Anspruch, die seit geraumer Zeit wieder aufflammende institutionelle und pädagogische Reformdiskussion der Jugendhilfe qualitativ (und nicht nur über betriebswirtschaftliche Steuerungsmodelle) beleben zu können.

3. *Streetwork – vom Sonderprogramm zur integrierten Arbeitsform*

Da nach der Wende viele Jugendclubs in den neuen Bundesländern aufgelöst wurden und sich gleichzeitig neue jugendkulturelle Gesellungsformen „auf der Straße“ bildeten (bis hin zu gewalttätigen Gruppen), wurden vielerorts Streetwork-Sonderprogramme eingerichtet. Unter den Begriffen *Streetwork* oder *Mobile Jugendarbeit* (vgl. dazu SPECHT 1987) faßt man Formen aufsuchender und begleitender Arbeit, meist mit gefährdeten Jugendlichen im Spektrum von Jugendcliquen, zusammen.

Einige der Jugendarbeiter, die in der Mehrzahl zu Beginn der Streetworkprojekte entweder keine sozialarbeiterische Ausbildung hatten oder aber aus dem Erzieherberuf kamen, hatten zwar zu Beginn der Projekte die Gelegenheit, durch Hospitation, Fort- und Weiterbildung professionelle Kenntnisse aus dem westdeutschen Streetworkbereich zu erlangen, sie mußten aber gleichzeitig während dieser Schulungen und Weiterbildungen ihre Projektarbeit unter den besonderen ostdeutschen Startbedingungen beginnen. Diese Anfangsbedingungen haben in der Regel den weiteren Verlauf der Entwicklung der streetworkförmigen Jugendarbeit in Ostdeutschland geprägt. Sie unterscheiden sich meist in folgenden Punkten von den westdeutschen Rahmenbedingungen von Streetwork und Mobiler Jugendarbeit.

Die Projektmitarbeiter waren oft noch auf sich allein gestellt. Während Streetwork in den westdeutschen Großstädten institutionell relativ vernetzt ist und immer wieder auf inzwischen eingespielte Unterstützungsleistungen und flankierende Maßnahmen seitens anderer örtlicher Institutionen zurückgreifen kann, gab es in den ostdeutschen Städten keine entsprechende Tradition. Dies hat dazu geführt, daß die Arbeit von Anfang an sehr personenzentriert, d. h. von der Persönlichkeit der einzelnen Jugendarbeiter abhängig war. Die Persönlichkeitszentriertheit hat – wenn man es im Durchschnitt und im nachhinein betrachtet – Vorteile und Schwierigkeiten gleichermaßen mit sich gebracht. Zum einen hat sich ein problem- und lebensweltnaher pädagogischer Stil (s. u.) entwickelt, zum anderen gestaltet sich aber die notwendige „Ablösung“ der Projektarbeit von den einzelnen Personen und ihre Institutionalisierung manchmal schwierig.

Im Gegensatz zu den westdeutschen Streetworkprojekten, die in der Regel mit jugendlichen Randgruppen in sozial segregierten, ausgegrenzten Quartieren arbeiten, hatten es die ostdeutschen Projektmitarbeiter – bis auf Ausnahmen (z.B. in Dresdens Äußerer Neustadt) – mit sozial gemischten Quartieren und Bevölkerungsgruppen zu tun. Gerade auch die ostdeutschen „Plattenstädte“ waren und sind großenteils noch von allen Schichten bewohnt, die Kids und Jugendlichen, die die Mitarbeiter in den Straßen „aufsuchten“, kamen aus den verschiedensten Schichten. Wenn heute von der Tendenz berichtet wird, daß in den (ehemaligen AgAG-)Projekten die unterschichtigen und sozial benachteiligten Kids und Jugendlichen stärker präsent sind, so deutet das auf zunehmende soziale Entmischung und Segregation in den städtischen Massenwohngebieten der neuen Bundesländer hin.

Auch waren die Jugendlichen – mit Ausnahme der politisch polarisierten Gruppen – damals noch nicht so subkulturell und stilmäßig voneinander und gegeneinander abgeschottet wie in der westdeutschen Streetszene. Selbst die in ihrer politischen Symbolik (rechts – links) einander „feindlich“ gegenüberstehenden Gruppen konnten sich situativ immer wieder zusammenfinden oder die Lager wechseln. Diese Relativität der politischen Polarisierung war ein typisch ostdeutsches Phänomen und ist nach Aussagen von Jugendarbeitern, die (in der Regel im kirchlichen Raum) schon zu DDR-Zeiten Streetwork versuchten, auf folgenden Umstand zurückzuführen: Die Skinhead- und Punkszene in der DDR der achtziger Jahre war für die daran beteiligten Jugendlichen in erster Linie Freizeit- und Erlebniskultur abseits der verordneten Jugendangebote und -kampagnen der Staatsjugendorganisation. Die politische Symbolik und das entsprechende Outfit (mit dem man sich nicht so ohne weiteres öffentlich sehen lassen durfte) signalisierten Zugehörigkeit und Verbundenheit über die ganze Republik hinweg. Man war unterwegs und wußte Gleichgesinnte an vielen Orten. Es war diese gemeinsame Erfahrung der selbstgesuchten Ausgrenzung und des Randgruppenstatus, welche die politisch polaren Gruppierungen nicht in totale Feindschaften auseinanderdriften ließ.

Diese spezifische DDR-Randgruppentradition hat wohl auch in manchen Streetworkprojekten die Befriedungs- und Verständigungsarbeit der ersten Monate begünstigt und jene persönlichen, beruhigenden Zugänge ermöglicht, die im Umgang mit gewalttätigen Jugendlichen als unabdingbar gelten. Insgesamt trafen die Streetworker also auf eine sozial durchmischte und subkulturell wenig differenzierte Jugendpopulation. Dies spiegelt sich in der AgAG-Jugendstudie wider, in der sozialstatistisch deutlich wird, daß die Jugendlichen, die in die Projekte gekommen sind, in der Mehrzahl keine sozial desintegrierten, randgruppenzugehörigen Jugendlichen sind. Streetwork mit dieser Population mußte also von vornherein „offene Jugendhilfe“, d.h. eine Kombination von aufsuchender Arbeit mit offenen Angeboten, aber auch verfügbaren Gelegenheiten zu Krisenintervention und Einzelfallhilfe sein. Man könnte durchaus formulieren, daß es die besondere ostdeutsche Ausgangssituation war, die den Mitarbeitern diesen multiplen und adressatenoffenen Typ Mobiler Jugendarbeit nahegelegt hat.

Insofern war es kein Nachteil, daß viele Mitarbeiter zu Projektbeginn noch geringe oder keine professionellen Erfahrungen in dieser Art von Sozialarbeit hatten. Denn es lassen sich interessante Prozesse der „Selbstprofessionalisie-

rung“ nachzeichnen, in denen deutlich wird, wie über „learning by doing“ und „work in process“ Arbeitsformen entstanden, die immer noch offen und adaptionsbereit für „nachwachsende“ Erfahrungen sind. Wie diese situations- und personengenerierten Arbeitsformen von den Personen „abgelöst“, institutionalisiert und jugendhilfepolitisch anerkannt werden, ist die Hauptfrage, die uns heute beschäftigt.

Eine solche Prozeßbetrachtung von der Entwicklung der Arbeitsformen „unter den gegebenen Umständen“ lenkt den Blick auf eine andere Notwendigkeit, vor die sich die Mitarbeiter im Verlauf der Projekte bis heute gestellt sehen: In dem Maße, in dem die erste Projektgeneration von Jugendlichen aus den Projekten herausgewachsen ist und neue Generationen von Kids nachkommen, die Gruppen sich also nach „Generationstypen“ differenzieren, müssen sich die Mitarbeiter Gedanken darüber machen, welche Angebote die unterschiedlichen Altersgruppen benötigen, sie müssen sich also notgedrungen um eine Differenzierung der Angebotsstruktur im Quartier bemühen. Ansonsten wollen – wie beobachtet – die älteren Jugendlichen und jungen Erwachsenen vielleicht wieder in „ihr“ Projekt, in welches inzwischen die Kids mit anderen Interessen und Verkehrsformen nachgerückt sind, zurück, und es kommt zu brisanten Verdrängungs- und Dominanzprozessen. Ein Mitarbeiter hat dies einmal pragmatisch als „Notwendigkeit von flankierenden Maßnahmen“ bezeichnet. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind also vielerorts durch die generationsmäßige Projektdynamik in Zugzwang gekommen, über ihren „Projektrand“ hinauszuschauen und die Angebotsstruktur ihrer Projektumgebung in ihr Kalkül einzubeziehen, wollen sie nicht Gefahr laufen, von der Altersgruppendynamik ihrer eigenen Initiativen erdrückt zu werden. Dies ist sicher nicht überall und manchmal nur ansatzweise gelungen. Aber es ist wohl deutlich geworden, daß sich die Mitarbeiter Planungs- und Institutionenkompetenz aneignen mußten, um diese Problematik artikulieren und jugendhilfepolitisch einbringen zu können.

Insgesamt zeigt dieser komplexe Zusammenhang von besonderen ostdeutschen Ausgangsbedingungen und auf sich selbst gestellter Professionalisierung, daß sich Arbeitsformen entwickeln mußten, die sich nicht so ohne weiteres in Arbeitsfeldschubladen und Zuständigkeiten stecken lassen und deshalb einer besonderen institutionellen Förderung und entsprechende Spielräume bedürfen. Im Überblick könnte man bilanzieren, daß sich die straßenzentrierte Arbeit zu Beginn des Programmverlaufs zu einer gemeinwesenorientierten offenen Jugendhilfe mit Netzwerkcharakter entwickelt hat. Dies sei in der Folge modellhaft dargestellt. Dabei sei nicht verschwiegen, daß nur ein Teil der Projekte diese offene Netzwerkstruktur erreicht hat, manche sind auch – aus unterschiedlichen örtlichen und personalen Gründen – in ihren Einrichtungen hängengeblieben und konnten diese Infrastruktur- und Netzwerkeffekte nicht erreichen.

Es lassen sich in der Projektentwicklung vieler Streetworkprojekte drei Phasen grob unterscheiden: Man fing mit Formen der Streetwork an, praktizierte viel Einzelfallbetreuung und Reaktionsarbeit (vor allem in Hinblick auf gewalttätige Vorfälle), machte jedoch bald die Erfahrung, daß die Probleme und Bedürfnisse weit über die einzelnen problematischen Jugendlichen hinausgingen und in die Mitte der örtlichen Jugendprobleme hineinreichten. Deshalb wurde es sehr bald notwendig, Räume zu finden, zu sichern, zu gestalten und Konstruktoren aufzubauen. Während die Streetwork noch weitgehend „vom Gesetz

der Straße“ bestimmt war, entstanden nun raum- und angebotsstrukturierte Formen Mobiler Jugendarbeit. Angesichts der sozialen Durchmischung der Wohngebiete, in die die Kids und Jugendlichen sich ja integriert und nicht aus ihnen ausgegrenzt fühlen, war schließlich eine stadtteil- und gemeinwesenorientierte Ausweitung der Arbeit mit der Aufnahme neuer und zusätzlicher Adressatengruppen die logische Konsequenz.

Die Arbeitsformen haben sich also in einer Art „Dreischritt“ entwickelt: von der reaktiven, aufsuchenden Streetwork über die raum- und angebotsstrukturierte Mobile Jugendarbeit hin zu einer gemeinwesenorientierten Mobilen Jugendarbeit und Stadtteilarbeit. Dies bedeutet aber keinesfalls, daß eine Arbeitsform die andere ganz abgelöst hätte. Natürlich gibt es auch noch heute Anteile von Streetwork genauso wie Gruppen- und Clubarbeit, und gleichzeitig entwickeln sich in der gemeinwesenorientierten Arbeit neue Formen der Projektarbeit (z.B. Theater-, Reise- und Medienprojekte), die auch wieder andere Adressatengruppen erreichen. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang die Anregungsfunktion solcher Projekte: Sie strahlen auf das Viertel aus und sind nicht an einen abgegrenzten Raum/Treff gebunden. Hier liegen auch mögliche Anknüpfungspunkte für eine Kooperation mit der Schule. Insgesamt wird deutlich, daß es gelingen muß, eine gewisse Balance zwischen den unterschiedlichen Aktivitäten, der einzelfall- und cliquenbezogenen Streetwork, der angebots- und raumstrukturierten Mobilen Jugendarbeit und der gemeinwesenorientierten Projekt-, Veranstaltungs- und Öffentlichkeitsarbeit zu halten. Die Balance ist wohl das Spezifische der ostdeutschen Arbeitsform.

Nun wird auch deutlich, warum sich die Arbeit der Projekte nicht so einfach in einzelne Schubladen stecken läßt. Natürlich verbringen die Kids und Jugendlichen ihre Freizeit in den Projekten. Aber es ist keine konventionelle Freizeitpädagogik, sondern alltags- und milieubezogene „Entwicklungs- und Bewältigungsarbeit“ an und mit den Jugendlichen im Stadtteil. Diese Arbeit läßt sich deutlich von der Arbeit der behördlichen Jugendhilfe abgrenzen. In den Ämtern dominieren andere Interaktions- und Problemlösungsstrukturen, das Spektrum der Problemfelder ist in den einzelnen Diensten weitgehend vorgegeben, und der persönliche Bezug zu den Kids und Jugendlichen ist wesentlich indirekter und vermittelt. Man könnte das – mit den Worten eines Projektmitarbeiters – auf den Begriff bringen: In den Ämtern wird eher „definiert“, wir müssen dagegen vor allem „verstehen“. Auch dieser Vergleich zeigt, daß die Projekte Arbeits- und Organisationsformen entwickelt haben, die ihren funktionalen Standort und ihre Berechtigung neben den Strukturen der öffentlichen Träger haben müssen. Deshalb ist es notwendig, daß ein entsprechendes Bewußtsein in den Ämtern Einzug hält: Die freien Projekte entlasten, geben der Jugendhilfe Impulse, können in ein erweitertes Jugendhilfeverständnis so integriert werden, daß sie gleichermaßen lebensweltlich komplementär, aber auch produktiv konfrontierend wirken und den Ämtern den Spiegel vorhalten können. Dagegen war und ist von offizieller Seite oft zu hören: Die Projekte sind nicht mit administrativen Prinzipien und Problemdefinitionen kompatibel, schaffen Unruhe und lassen neue Ansprüche bei den Kids und Jugendlichen entstehen.

Aus der Gesamtsicht ist dabei vor allem der Netzwerkcharakter wichtig: Die Projektmitarbeit und die Angebotsstruktur sind nicht nur auf die aktuellen Ereignisse und Probleme der Adressaten ausgerichtet, sondern genauso auf die

potentielle Inanspruchnahme: Jugendliche, die irgendwann wiederkommen, Hilfe und Unterstützungen in Situationen benötigen, wie sie von den üblichen adressatengebundenen Einrichtungen nicht übersehen und integriert werden können. Wie wichtig für die Lebensbewältigung der Jugendlichen eine solche Netzwerkorientierung der Mobilen Jugendarbeit ist, haben wir an einem Kriseninterventionsprogramm in Magdeburg studieren können, das sich immer mehr vom Kurzzeit- zum Netzwerkprogramm entwickelt hat: Jugendliche „von früher“ tauchen in unterschiedlichen biographischen Situationen und Bewältigungspunkten wieder bei den Sozialarbeitern auf und sehen sie als Teil ihres sozialen Netzwerkes an. Diese „Biographisierung der Jugendberatung von der Klientel her“ (so könnte man die Netzwerkperspektive auch formulieren) war natürlich auch deshalb möglich, weil die Mitarbeiter als Persönlichkeiten sichtbar und deshalb biographisch interessant werden konnten (s. u.).

In diesem Entwicklungsprozeß der Arbeitsformen ist quer durch alle orts- und projektspezifischen Besonderheiten ein Berufsbild entstanden, das nicht so ohne weiteres mit den etablierten pädagogischen, sozialen oder sozialorganisatorischen Berufs- und Arbeitsfeldtypen zu vergleichen ist. Man hat von manchem etwas, aber in der Art und Weise, wie es in der alltäglichen Praxis zusammenläuft, entsteht ein besonderes Profil, das nach Eigenständigkeit und fachlich-beruflicher Anerkennung strebt. So geht die pädagogische Ausrichtung dieses Berufstyps in den Projekten weniger in die Richtung einer klassischen Jugendpädagogik mit vorgegebenen Freizeit- und Bildungsangeboten, sondern eher hin zu sozial aktivierenden und vermittelnden Tätigkeiten, die an den alltagsweltlichen Bezügen der Jugendlichen ansetzen; in der angelsächsischen Sozialarbeit wird dies mit dem Begriff „social agency“ bezeichnet. Eine solche Agency-Tätigkeit hat sich auch nach „außen“ gegenüber Behörden und anderen örtlichen Gruppen und Institutionen herausgebildet – manche Mitarbeiter gebrauchten hier den Begriff „Diplomat“. Diese Agency-Tätigkeit ist nicht mit Sozialmanagement gleichzusetzen, obwohl in ihr natürlich auch Managementelemente enthalten sind. Dagegen setzen sich einige Mitarbeiter klar vom Berufsbild des „Erziehers“, wie wir es aus der traditionellen Jugendhilfe kennen, ab. Bezeichnend und berufsstrukturell ist die in diesen Zusammenhang gehörende Definition: „Wir wollen nicht aus, sondern mit den Jugendlichen etwas machen.“

Das sich in den Projekten abzeichnende sozialarbeiterische Berufsprofil vereint also Anteile von Einzelfallhilfe, Gruppen- und Gemeinwesenarbeit, Sozialmanagement, Beratung und sozialer Vermittlungstätigkeit. Es läßt sich längst nicht mehr mit dem Begriff „Streetwork“ hinreichend erfassen. Es ist ein Typ des „social agent“ oder „community agent“ entstanden, der/die auch Beziehungsarbeit macht und deshalb genauso pädagogische Kompetenzen haben muß.

4. Die Entwicklung eines typischen „pädagogischen Bezugs“

In den Gruppendiskussionen mit den Projektmitarbeitern wurde durchgängig deutlich, daß sich neben den funktionalen Arbeitsbezügen – Angebote entwickeln, Räume eröffnen, Kontakte und Informationen vermitteln und gegenüber Institutionen absichern – ein spezifischer „pädagogischer Bezug“ ausgebildet hat. Die Mitarbeiter kommen bei der Darstellung ihrer Alltagsbezüge zu den

Jugendlichen und der Nachfrage, was sie denn ihrer Meinung nach für die Jugendlichen bedeuten, immer wieder auf den Punkt, die Erfahrung gemacht zu haben, daß sie von den Jugendlichen „als Erwachsene“ aufgesucht wurden und werden. Natürlich nicht als die Erwachsenen, wie sich Eltern, Lehrer oder öffentliche Autoritäts- und Kontrollpositionen für die Jugendlichen darstellen, sondern ehe als solche, welche die Jugendlichen in ihrer jugendkulturellen Eigenart verstehen und belassen können und trotzdem ihnen als zu respektierende Erwachsenen begegnen, an denen sich die Jugendlichen orientieren können, an denen sie vieles beobachten und für sich übersetzen können, was sie zum Erwachsensein hinzieht, auch wenn sie jugendkulturell selbständig und in Distanz (oder gar Opposition) zur Erwachsenenwelt sind: Wie verhalten sich die Mitarbeiter in Konfliktsituationen gegenüber ihren Partnern, wie geben sie sich in ihrer Lebensführung, welche Standpunkte beziehen sie, wie weit kann man bei ihnen gehen etc.

Es ist eine Beziehung, die von den Mitarbeitern nicht so ohne weiteres nur als Vorbildbeziehung oder gar Kumpelbeziehung empfunden wird. Vor allem gegen den Begriff „Kumpel“ wehren sich die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vehement. Denn hier haben manche von ihnen negative, vor allem persönlich überfordernde Erfahrungen gemacht. Sie haben gelernt, daß die Kumpelrolle – ob sie nun die Mitarbeiter den Jugendlichen „anbieten“ oder ob sie sich die Jugendlichen selbst „herausnehmen“ – jene spezifische Balance von Distanz und Nähe zerstört, welche die besondere Erwachsenenrolle verlangt. Dies wird besonders dann plausibel, wenn es um die „alltägliche Herausforderung“ offener Jugendarbeit in den Projekten geht. Es ist die Frage nach den Grenzen: Wie, wo und wann muß ich im Umgang mit den Kids und Jugendlichen Grenzen setzen? Aus der Kinder- und Jugendsoziologie wissen wir, daß das Experimentierenkönnen mit Grenzen jugendkulturell typisch und das interaktive Setzen von Grenzen pädagogisch zentral ist. Die Projektmitarbeiter nehmen für sich in Anspruch, daß sie in ihrem pädagogischen Aufgabenverständnis mit Grenzen anders umzugehen haben als Erzieher in relativ geschlossenen Einrichtungen oder Lehrer in der Schule. Denn nicht (wie dort) über Regeln, institutionelle Kontrolle oder Sanktionen darf das in den Projekten geschehen, sondern über Aushandeln, Kommunikation, Auseinandersetzung und Vorbildfunktion. Eine Reihe der Mitarbeiter hat den Eindruck, daß die Jugendlichen diesen besonderen „pädagogischen Bezug“, die Orientierung an der erwachsenen, aber auch jugendzugewandten Persönlichkeit des Mitarbeiters/der Mitarbeiterin suchen, auch wenn sie das oft nicht so ausdrücken.

Im Begriff des pädagogischen Bezugs steckt eine zentrale pädagogische Annahme, wie sie HERMAN NOHL bereits in den zwanziger Jahren formulierte: Er hat darauf hingewiesen, daß in der Entwicklungsdimension des Kindes- und Jugendalters eine pädagogische Aufforderungsstruktur enthalten ist, die sich nicht nur an der Gleichaltrigen-, sondern auch an der Erwachsenenperspektive des Jugendalters ausrichtet. NOHLS zentrale These dabei ist, daß die besondere pädagogische Entwicklungsgesetzlichkeit des Jugendalters darin besteht, daß Jugendliche über ihre Jugend einen noch nicht gekannten, aber entwicklungsthematisch erahnten Erwachsenenstatus anstreben und dazu die eigenständige Jugendkultur sowie die „relevanten“ Erwachsenen gleichermaßen benötigen. Die pädagogische Interaktion ist also von seiten der Erziehenden nicht nur

funktional ausgerichtet (Erzieherrolle), sondern ist – eben im Sinne dieses pädagogischen Bezugs – personale Teilhabe des Jugendlichen an der Thematik des Erwachsenseins in der sensiblen Balance von jugendkultureller Distanz und entwicklungssensibler Nähe (NOHL 1933).

NOHL hatte in seiner konzeptionellen Herleitung des „pädagogischen Bezugs“ noch den Lehrer im Sinn. Er wollte aufzeigen, daß Schule nur dann jugendgerecht sein kann, wenn die Lehrer sich neben ihren funktionalen Unterrichtsaufgaben auf diesen „pädagogischen Bezug“ einlassen und neben der funktionalen Lehrerrolle ihr persönlich-pädagogisches „Lehrersein“ annehmen und gestalten. Für mich ist dieser begriffliche Zusammenhang auch geeignet, die typische pädagogische Dimension der Jugendarbeit herauszuarbeiten und strukturieren zu können. In diesem Sinne haben wir in Anlehnung an NOHL den Begriff des „Jugendarbeiterseins“ (oder „Sozialarbeiterseins“) eingeführt, in dem sich dieser pädagogische Bezug ebenfalls konstituiert. Unsere in den Gruppendiskussionen mit AgAG-Mitarbeitern empirisch gestützte These ist, daß die Entwicklungsbedingungen vieler ostdeutscher AgAG-Projekte diesen pädagogischen Zusammenhang besonders freigesetzt und eröffnet haben. Deshalb lohnt es sich, dem NOHLschen Begriff theoretisch noch etwas intensiver nachzugehen, um ihn festigen und so für die dringend notwendige pädagogische Wiederbelebung der Professionalisierungsdiskussion der Jugendarbeit „haltbar“ machen zu können.

Für NOHL war die öffentliche Erziehung ein institutionelles organisatorisches Mittel, mit dem die Gesellschaft ihre Jugend – ihrem Übergangstatus entsprechend – auf die Bahnen der zukünftigen funktionalen Erwartungen und Anforderungen lenkt. Wie sich die Jugend aber als Jugend in die Gesellschaft hineinentwickelt, wie Jugendliche das Erwachsenwerden als Persönlichkeitsprozeß erleben und vollziehen, wie sie es als Gegenwart und Zukunft gleichermaßen erfahren, das erschloß und verwirklichte sich für NOHL aber nicht in funktionalen Lernprogrammen, sondern im „pädagogischen Bezug“, der sich zwischen lehrenden und erziehenden Erwachsenen und lernenden Heranwachsenden konstituiert. Er sah das erzieherische Verhältnis also als Generationenverhältnis besonderer Art an und schrieb diesem – neben den funktionalen Stimuli – eine zentrale „pädagogische Wirkung“ zu.

„Die pädagogische Wirkung [entsteht aus] einem wirklichen Menschen mit einem festen Willen, wie sie auch auf einen wirklichen Menschen gerichtet ist: die Formung aus einer Einheit. Das ist das Primat der Persönlichkeit in der Erziehung gegenüber bloßen Ideen [und] ... einer Formung durch die Macht der Sache. Wenn wir älter werden, leben wir in sachlichen Interessen und in der Hingabe an objektive Aufgaben, aber im Erziehungsprozeß geht die Gestaltung unseres Lebens nur vor sich, wo wir uns Personen hingeben, in denen uns solche Aufgaben lebendig entgegenkommen, und auch dann wird nicht die Idee in ihnen gemeint, sondern immer der Mensch und seine persönliche ideale Form ... und wir entnehmen aus ihnen weniger die Sache als die persönliche Art ihrer Vertretung“ (NOHL 1933, S. 21).

Der pädagogische Bezug ist für den Jugendlichen „ein Stück seines Lebens selbst und nicht nur Mittel zum Erwachsenendasein“ (ebd.). An dieser entscheidenden Stelle seiner Argumentation erkannte NOHL, daß die spezifische Entwicklungsthematik des Jugendalters einen pädagogischen Aufforderungscharakter enthält, der sich in seiner Ambivalenz sowohl auf die Zukunftsdimension Erwachsenwerden als auch auf die Gegenwartsdimension Jugendkultur bezieht. Hier liegt der moderne Transformationspunkt des NOHLschen Paradigmas. Ju-

gendliche „suchen“ Erwachsene, um sich an „Modellen“ für das Erwachsenwerden orientieren, aber auch gegenüber diesen abgrenzen zu können. Jugend schafft also lebensaltertypische pädagogische Aufforderungs- und Erziehungskontexte, in die der erziehende Beruf zwangsläufig eingebunden ist, auf die sich das „Sozialarbeitersein“ bezieht. NOHL setzt diesen „pädagogischen Bezug“ ausdrücklich von der Elternschaft ab, die nur auf die anthropologisch-private Ebene verweist, und rechnet ihn der öffentlichen Sphäre der Perspektive der Vergesellschaftung junger Menschen zu. Dennoch – weil eben das Konzept des pädagogischen Bezugs auf den Menschen in seiner Sinnlichkeit und Geschlechtlichkeit rekurriert – sind deutliche Rückbezüge zu den elterlichen Geschlechterrollen enthalten, nun aber „transzendiert“.

Ein pädagogischer Bezug kann sich also in der Jugendhilfe in dem Maße konstituieren, in dem der Sozialarbeiter oder die Jugendarbeiterin die Jungen und Mädchen in ihrem Jungsein und ihrem (noch ungerichteten) Erwachsenwerden über dieses Jungsein versteht und sich in diesem Verstehen als Erwachsene(r) mit eigenen persönlichen Angeboten, gleichzeitig aber auch mit in dieser Persönlichkeit lebensweltlich vermittelten fachlichen Ansprüchen darstellt. Den Jugendlichen muß die Möglichkeit gegeben sein, einen so weiten und offenen Zugang zur persönlichen Befindlichkeit der Sozialarbeiter zu haben, daß sie „an ihnen“ lernen können, daß dies ihnen nicht nur Angebote als Resultate vorsetzen und sich dahinter verstecken, sondern ihnen Deutungsspielräume zur personalen Verständigung ermöglichen.

Gerade in der Gewaltthematik – ob nun in der Jugendarbeit oder in der Schule –, wo es bei den Jugendlichen um massive Probleme von Nichtgebrauchtwerden und psychologischer Orientierung geht, stoßen wir heute auf die Notwendigkeit der „Wiedergewinnung des pädagogischen Bezugs“ in der Figur des „relevanten und gesuchten“ Erwachsenen, den die Jugendpädagogen für die Jugendlichen verkörpern (vgl. BRENNER/HAFENEGGER 1996). In den Streetworkprojekten ist diese Erkenntnis bei den Sozialarbeitern – so haben die Gruppendiskussionen gezeigt – längst präsent; die Gefahr ist nur, daß die daraus zu ziehenden Konsequenzen für Arbeitsfelddefinition und Berufsbild professionell und institutionell übergangen bzw. nicht anerkannt werden. Die Professionalitätsdiskussion in der Jugendarbeit grenzt das Personale immer noch zu sehr vom Professionell-Funktionalen ab und drängt es damit oft zwangsläufig ins Pathologische (z.B. Burn-out-Syndrom). Außerdem geht es bei der Dimension des „pädagogischen Bezugs“ nicht nur um die Frage der persönlichen Generationenbeziehungen, sondern auch um das Geschlechterverhältnis als pädagogisches Verhältnis. Gerade dieses kann im „pädagogischen Bezug“ aus seiner Verdeckung im Alltagsgeschäft der Jugendarbeit herausgehoben und professionell diskutiert werden.

5. Milieubezug und Pädagogik der Milieubildung

Die interaktive Personalität des pädagogischen Bezugs – so argumentieren wir heute aus den Erfahrungen sozialräumlicher Jugendarbeit heraus (dazu BÖHNISCH/MÜNCHMEIER 1993) – kann sich aber nur in entsprechenden räumlichen Settings (also solchen, die emotionale Gegenseitigkeit zulassen) entfalten.

Schon in den frühen Explorationen, Pretests und Experteninterviews wurde deutlich, daß Jugendliche in den Projekten und Einrichtungen der offenen Jugendhilfe auch Räume sehen, in denen sie sozialen Anschluß bekommen und sozialemotionalen Rückhalt finden können. Wir haben versucht, diesen Zusammenhang mit dem Milieukonzept theoretisch zu strukturieren und in den Erhebungen über verschiedene Indikatoren zu operationalisieren (s.u.). Die empirischen Erhebungen haben auch die Tragfähigkeit und Bedeutungsbreite der Milieudimension sichtbar gemacht, weiter differenziert und gewichtet. Da wir uns von dieser Perspektive – die in der ostdeutschen Umbruchsituation sicher signifikanter erscheint als in der westdeutschen Jugendhilfe – Anstöße für eine konzeptionelle Neuorientierung der offenen Jugendhilfe (in Richtung eines sozialemotional verdichteten und pädagogisch reflexiven Unterstützungssystems) versprechen, soll im folgenden das Konzept der Milieubildung sowohl in seiner theoretischen Begründung als auch in seinem empirischen Niederschlag und seinen pädagogisch-praktischen Konsequenzen vorgestellt werden. Dabei wird auch der sozialisationstheoretische Ort des Milieukonzepts sichtbar.

Während in der Tradition der Jugendhilfediskussion in Westdeutschland in den sechziger Jahren die offene Jugendhilfe meist „horizontal“ zu den Sozialisationsinstitutionen Familie, Schule, Berufsausbildung in Bezug gesetzt wurde (als vierte, ergänzende, ersetzende oder korrektive Sozialisationsinstanz), verweist ihre hier aufscheinende milieubildende Qualität eher auf einen „vertikalen“, im Lebenslauf wirksamen Sozialisationsbezug, welche der Jugendhilfe eine mehr eigenständige pädagogische Funktion zuschreibt und sie nicht mehr als hauptsächlich von den anderen Sozialisationsinstanzen abgeleitet erscheinen läßt. Dieser Zusammenhang läßt sich wie folgt plausibilisieren:

Schon als Jugendliche – und bis ins Alter hinein – sind wir der Janusköpfigkeit der modernen Sozialisation ausgesetzt. Auf der einen Seite sollen wir den wechselnden Anforderungen der Arbeits- und Konsumgesellschaft gegenüber offen und flexibel, risiko- und optionsbereit, mobil und aufgeschlossen sein, gleichzeitig gelingt diese offene, riskante Haltung aber nur, wenn man bei sich, mit sich identisch ist, genug psychosozialen Rückhalt hat, um sich dieser offenen Gesellschaft einigermmaßen stabil aussetzen zu können. Das eine ist nicht ohne das andere möglich: Auch gegen Ende des 20. Jahrhunderts bestätigt sich die Erfahrung, daß die Menschen sich sowohl ideologisch (in der Neigung zu entsprechendem emotional aufgeladenen Kulturkonsum) also auch lebenspraktisch (in der Suche nach engen privaten Bindungen und Beziehungsrückversicherungen) um solche Rückhalte bemühen. Die lokale und vor allem private Beziehungswelt soll ersetzen, was in der Arbeitswelt entfremdend und in der gesellschaftspolitischen Lage unübersichtlich geworden ist.

Diese Suche nach dem und dieses Angewiesensein selbst auf einen psychosozialen Rückhalt wird durch den modernen Individualisierungsprozeß verstärkt. Das Individualisierungstheorem verweist ja nicht nur auf die Herauslösung und Freisetzung aus traditionellen Bindungen, sondern genauso auf die Notwendigkeit für den einzelnen, von sich aus sozialen Anschluß zu suchen und zu finden. Der Individualisierungsdruck ist gesellschaftlich, die Suche nach neuen sozialintegrativen Mustern eher vom Subjekt und seiner biographischen Befindlichkeit her strukturiert. Es kann – da die Notwendigkeit einer sozialen Einbindung und eines Rückhalts für den Menschen als soziales Wesen unausweichlich ist – eine

Suche nach sozialem Anschluß um jeden Preis sein. Dies spiegelt sich gerade dort – um ein scheinbar paradoxes und extremes Beispiel zu nennen –, wo Jugendliche und Erwachsene soziale Bindungen und Rückhalt über Gewalthandeln oder die Mitgliedschaft in gewalttätigen Gruppen suchen. Seit den neunziger Jahren sind die Jugendforscher erschreckt darüber, daß sich Jugendliche rechtsextremen – vor allem ausländerfeindlichen – Gruppen anschließen, weil sie Geborgenheit und Rückhalt (durch autoritäre Unterwerfung) suchen, da sie soziale Bindungen über andere Bezüge nicht aufbauen können (vgl. BOHNSACK u.a. 1995).

Wir müssen also die Dimension „Milieubindung“ in dieser Bedeutung des sozialemotionalen Rückhalts theoretisch strukturieren und sozialpädagogisch-praktisch dimensionieren können. Unter „Milieu“ verstehen wir dabei ein sozialwissenschaftliches Konstrukt, in dem die besondere Bedeutung persönlich überschaubarer, sozialräumlicher Gegenseitigkeits- und Bindungsstrukturen – als Rückhalte für soziale Orientierung und soziales Handeln – auf den Begriff gebracht ist. Milieustrukturen sind durch intersubjektive biographische und räumliche Erfahrungen charakterisiert und als solch hoch emotional besetzt. Ihr Vorhandensein, ihre psychosoziale Dichte und Geschlossenheit, aber auch die in ihnen vermittelte Spannung zwischen Individualität und Kollektivität entscheiden über die Art und Weise, wie sich Individuen der Gesellschaft gegenüber (ausgesetzt oder zugehörig) fühlen. Milieubeziehungen bestimmen also die Lebensbewältigung, strukturieren das Bewältigungsverhalten bei psychosozialen Belastungen und in kritischen Lebensereignissen. In Milieubezügen formieren sich aber auch Normalität und soziale Ausgrenzung, entwickeln sich Deutungsmuster bezüglich dessen, was als konform und was als abweichend gelten kann. Milieus steuern auch die alltägliche Stereotypenbildung und die Bilder vom Fremden und Anomalen. Insofern braucht der Milieuaspekt, weil er strukturell zwangsläufig ambivalent ist, eine normative und mithin eine pädagogische Gewichtung: Milieugeborgenheit und -zusammenhalt darf nicht auf Kosten anderer gehen, also nicht auf der integritätsverletzenden Abwertung von (schwächeren) Menschen gegründet sein.

Wir werden deshalb zwischen offenen, demokratischen und regressiven, autoritären Milieubezügen unterscheiden. Bei alldem ist immer darauf zu insistieren, daß „Milieu“ ein theoretisches Konstrukt ist, das nicht – wie in der Alltagssprache – verdinglicht werden darf. Wenn wir von Milieubezügen sprechen, meinen wir eine typische, von anderen Sozialbezügen abgrenzbare Struktur und besondere Qualität sozialen Zusammenlebens. Wir verbinden damit aber nicht die Vorstellung von konkreten Sozialmilieus, wie z.B. des Dorf- oder Arbeitermilieus.

Der Milieubegriff ist – von seiner Begriffsgeschichte her – ein Begriff der Moderne mit bezeichnend wechselnden Konnotationen (vgl. dazu ausführlich BÖHNISCH 1994). Während dieser Begriff – auch in der Sozialpädagogik – zu Beginn des 20. Jahrhunderts eher negativ besetzt war, ist er erst im letzten Drittel dieses Jahrhunderts zum positiven Begriff geworden (vgl. HRADIL 1992). Dies hängt unzweifelhaft mit dem Bewußtseinswandel in der späten Moderne – hin zur Postmoderne – zusammen. Während früher Milieubindung als Hemmschuh für den gesellschaftlichen Fortschritt galt – man sprach z.B. von „milieugeschädigt“ und „Milieubarrieren“, wenn es um die Beurteilung der Lern- und Anpas-

sungsfähigkeit bei Kindern und Jugendlichen ging –, tritt heute in den Vordergrund, daß Milieubindung notwendig ist, um dem Sog der wechselnden Fortschrittsturbulenzen überhaupt standhalten zu können. Milieu ist also in dem Maße wichtig geworden, in dem die technologische Beschleunigung der Arbeitsgesellschaft mit ihren Individualisierungs- und Rationalisierungsschüben mehr soziale Desintegration als arbeitsteilige Integration freizusetzen droht. Überdies können wir in der Sozialpädagogik auf eine positive Verwendung des Milieubegriffs dort zurückblicken, wo versucht worden ist, den sozial Ausgegrenzten nicht mit Disziplinierung, sondern mit lebensweltlichen Angeboten des Wieder-Vertrauens-Findens zu sich und anderen zu begegnen. Im Bereich der Heimerziehung, aber auch im Bemühen um einen humanen Strafvollzug wurde dafür der Begriff des „therapeutischen Milieus“ geprägt. Allerdings ist dieser Begriff zu eng an das innerdisziplinäre Konzept der „Alltagswende“ (vgl. THIERSCH 1986) in der Sozialpädagogik und Kriminologie gebunden und hat deshalb nur eine begrenzte Reichweite. Der Milieubegriff des Lebensbewältigungskonzepts, wie wir ihn hier verwenden, ist dagegen breiter – eben sozialisationstheoretisch – gefaßt.

Allerdings macht der Milieubegriff nur Sinn, wenn man auf seiner sozialräumlich-lokalen Bindung besteht. Er ist deshalb primär für jene sozialen Gruppen von Bedeutung, die in ihrer Lebensbewältigung auf den sozialen Nahraum angewiesen sind. Das trifft sicher für einen großen Teil der Klientel der Sozialarbeit zu. Besonders für Jugendliche und junge Erwachsene scheint dieser nahräumliche Milieubezug sozialisatorisch wichtig zu sein. Wenn es dagegen um für den Nahraum relativ unabhängige Formen des Suchens nach sozialem Anschluß bzw. der alltagskulturellen Abgrenzung von anderen geht, benutzen wir den Begriff des „Lebensstils“: „Die Vergesellschaftungsmechanismen des Lebensstils beinhalten gegenüber den traditionellen Integrationseinheiten einen eigenständigen Regulierungsmodus von sozialer Zugehörigkeit und Abgrenzung, der vor allem auf den Ausweis von sozialer Distanz ausgerichtet ist. Die Herstellung gemeinsamer Lebensstile kann räumlich sehr dissoziiert erfolgen, basiert aber auf einer hohen Vergleichszeitigung von Problemlagen“ (HÖRNING/MICHAILOW 1990, S. 504). Lebensstilorientierungen finden wir bei Menschen, die der Janusköpfigkeit der modernen Sozialisation nicht so prekär ausgesetzt sind, weil sie die Anforderungen der offenen Gesellschaft – Mobilität, rationale Lebensführung, Flexibilität – personal integrieren, zu „ihrem“ Lebensstil machen und damit eine gewisse Balance der Spannung von gesellschaftlicher Verfügbarkeit und personalem Bei-sich-Sein halten können. Dazu gehören biographisch akkumulierte Ressourcen und Kompetenzen: gehobener Bildungsstand, raumunabhängige Kommunikationsfähigkeit und Vermögen sozialer Imagination. P. BOURDIEU (1982) hat diesen Zusammenhang auf den Begriff des „kulturellen Kapitals“ gebracht. Natürlich gibt es Bereiche der Sozialpädagogik und Sozialarbeit, in denen mit dem Lebensstilbegriff sinnvoll gearbeitet werden kann. So hat alle sozialpädagogische Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen – vornehmlich aber die Bildungsaktivitäten der Jugendverbände – damit zu tun, Lebensstilbildung zu begleiten und so kulturell zu qualifizieren.

6. Die milieubildende Wirkung der Jugendarbeit

Im Jugendalter entwickelt sich Milieubildung vor allem in der Balance zwischen familialem Herkunftsmilieu und Gleichaltrigengruppe. Die Herkunftsfamilie verkörpert dabei den Milieuaspekt der lokalen und biographisch-emotionalen Bindung. Die Gleichaltrigengruppe wird durch das zentrale Milieuelement der sozialräumlichen Gegenseitigkeit (und Abgrenzung) zur milieuhaften „Clique“. Von den befragten Jugendlichen, die regelmäßig in die Projekte kommen, sind 86,5% in einer Clique, und nur 13% geben an, nicht einer solchen Gruppe anzugehören. Die Befragung konnte in diesem Zusammenhang signifikant zeigen, daß sich die AgAG-Projekte positiv auf die Cliquenbildung auswirken. So gibt weit über die Hälfte der Jugendlichen (59%) an, daß über die Projekte neue Bekanntschaften gemacht wurden und sich dadurch Cliquen bilden oder erweitern konnten. Zusätzlich wurde (im Rahmen einer Mehrfachnennung) hervorgehoben, daß die Clique nun mehr zusammen unternimmt und die Jugendlichen sich untereinander besser verstehen.

Daß die Projekte nicht nur milieustärkende, sondern auch *milieubildende* Effekte haben, kann indirekt aus den Antworten zur Cliquenstruktur geschlossen werden: Ein Drittel der Befragten sind sich noch nicht sicher, was die Clique, der sie sich zugehörig fühlen, für eine Ausrichtung hat. Dies läßt im Interpretationsbezug zu anderen Fragedimensionen den Schluß zu, daß erst einmal das positive Gefühl überwiegt, sozialen Anschluß und Zugehörigkeit gefunden zu haben. Hier ist auch der pädagogische Ansatzpunkt begründbar, daß solche Cliquen noch beeinflußbar sind in Richtung offener, demokratischer Milieus. Dies gilt bedingt auch für die 18% der cliquenorientierten Jugendlichen, die sich einer rechten oder rechtsradikalen Gruppe oder Clique zugehörig fühlen, denn sowohl die jugendkulturellen Relativierungen aus der Fragebogenerhebung als auch die Differenzierungen über die teilnehmende Beobachtung zeigen, daß die rechten, autoritären Milieus keineswegs in diesem Ausmaß verfestigt oder geschlossen, sondern oft subkulturell schwankend sind.

Vor allem zeigen sowohl die quantitativ wie qualitativ gewonnenen Ergebnisse, die über Milieuindikatoren erhoben wurden, daß die Mehrzahl der Jugendlichen, die von den Projekten erreicht wurden, nach sozialemotionalen und sozialräumlichen Bindungen streben und diese auch außerordentlich hoch bewerten. In diesem Zusammenhang fällt der Wunsch nach einem selbstverfügbaren Raum auf, in dem man nicht unter Streß steht, der Verlässlichkeit bietet und in dem man auch erwachsene Bezugspersonen, auf die man sich verlassen kann, antrifft. Hier bestätigt sich auch empirisch die – von uns angenommene und für diese Jugendlichen typische – Milieuverbindung von Herkunftsfamilie, lokalem Sozialraum, Gleichaltrigenclique, Örtlichkeit des Jugendprojekts und Zuwendung durch die Mitarbeiter.

In diesem Kontext wird der milieubildende und milieuvermittelnde Charakter der Projekte deutlicher: Die Projekte selbst gelten nicht direkt als „Zuhause“, sondern sind eher als Orte zu interpretieren, über die der Herkunftsort attraktiv wird, in denen Cliquen gebildet und belebt werden und über die sich ein eigenes Verhältnis zur Familie entwickeln kann.

Die Ergebnisse sind jugendpädagogisch insofern wichtig, als deutlich wird, daß die Jugendlichen in der Mehrzahl nicht unbedingt an den Projekten „kle-

ben“ und die Sozialarbeiter nicht in eine allseitige „Versorgungsfunktion“ gedrängt werden, wie dies aus westdeutschen Projekten mit deklassierten und sozial marginalisierten Jugendlichen und jungen Erwachsenen immer wieder berichtet wird. Die Mitarbeiter haben hier eher sozialemotionale Vermittlungsfunktionen.

Die Sehnsucht nach stabilen und Geborgenheit verheißenden Milieubezügen zeigt sich des weiteren darin, daß immerhin knapp die Hälfte der Jugendlichen das Gefühl des „Allein-gelassen-Werdens“ aus eigenen Erlebnissen heraus mehr oder minder regelmäßig kennen und den Wunsch und das Bedürfnis nach Nähe und Geborgenheit signalisieren. Ebenso wird die überaus hohe Wertschätzung von gegenseitiger Unterstützung und Hilfe deutlich, wenn 78,1% der Jugendlichen die Aussage: „Um im Leben zurechtzukommen, braucht man keine Hilfe von anderen“, verneinen. Diese Aussage erhält ihre jugendpädagogische Bedeutung dadurch, daß sie im Referenzbereich der Befragung, dem Jugendhausbesuch, gemacht wurde.

Dieser äußerst starke lokale Milieubezug kann natürlich seine problematischen Seiten haben. Die Dichte und große Zufriedenheit, die sich in dieser Milieubindung ausdrückt, bedeutet auch, daß die meisten Jugendlichen sich schwer vorstellen können, diesen Rückhalt aufzugeben. Entsprechende qualitative Rückfragen an die Projektmitarbeiter lassen demnach die Vermutung zu, daß sich Jugendliche an diesen gewohnten Rückhalt klammern, weil sie glauben, sonst nicht bestehen zu können. Diese „Mobilitätsangst“ von Jugendlichen wird problematisch, wenn sie gezwungen sind, ihren Heimatort zur Ausbildungs- und Arbeitssuche zu verlassen. Die überbetonte Milieugebundenheit kann außerdem dazu führen, daß sich die im früheren DDR-Alltag bewährten Verhaltens- und Bewältigungsmuster in den lokalen Milieubezügen – verstärkt durch die enge Anlehnung an die Eltern – halten und verfestigen können, so daß der Wert des Milieurückhalts überformt werden kann durch regressive Milieutendenzen, die zu Immobilität und eventuell sogar zu Abschottungs- und (tiefenpsychologisch gesehen) Abspaltungstendenzen (in der Ausformung von Fremdenfeindlichkeit und Abwertung Schwächerer) führen können. Dies soll zwar hier nicht überinterpretiert, aber doch zum Anlaß genommen werden, an die Balance von Milieurückhalt und sozialer und gesellschaftlicher Offenheit zu erinnern, durch die eine gelungene moderne Sozialisation gekennzeichnet ist.

Die milieubildenden Qualitäten solcher Projekte treten vor allem angesichts der Erfahrung eines Milieubruchs und des sozialen Wandels auf, dem die Jugendlichen (und ihre Eltern) besonders in den neuen Bundesländern ausgesetzt sind. Unsere Jugendbefragung zeigt, daß sich die Bedeutung der Projekte für die Jugendlichen auf den „Alltag“ und nicht auf die Schule oder die Ausbildung erstreckt. Dies bestätigt nicht nur die milieubildende Funktion, sondern läßt auch an frühere Untersuchungsergebnisse zur Situation ostdeutscher Jugendlicher anknüpfen, aus denen deutlich wird, daß sich die Jugendlichen „ihren“ geregelten Alltag selbst zurechtbauen müssen, und zwar ohne jugendkulturelle Generationsvorbilder und ohne große Unterstützung durch die Eltern, die ja selber keine ausreichende Erfahrung mit den „neuen Verhältnissen“ haben. Der damit zusammenhängende Alltagsstreß kann gerade über die milieubildende „Alltagsarbeit“ solcher Projekte gemildert werden, die den Jugendlichen „unterhalb“ der gängigen jugendpädagogischen Ziele und Ansprüche erst einmal

zu einem geregelten Alltag mit überschaubaren Zeiten und Anforderungen verhelfen können. Gerade sozial desintegrierte, problembelastete Jugendliche brauchen aufgrund ihrer eingeschränkten Handlungsfähigkeit Orte, feste Zeiten, verlässliche personale Zuwendungen und basale soziale Dienstleistungen. In der englischen Community-work-Szene ist eine solche pädagogische Alltagsarbeit hoch angesehen. Vielleicht können die „unbefangenen“ Erfahrungen mit Milieubildung und pädagogischem Bezug in den neuen Bundesländern auf die inzwischen doch extrem angebotsspezialisierte Fachszenerie der Jugendarbeit in Westdeutschland zurückwirken.

Literatur

- AgAG-Jugendstudie 1995. Ms. Institut für Sozialpädagogik und Sozialarbeit der TU Dresden. Dresden 1996.
- BÖHNISCH, L.: Gespaltene Normalität. Weinheim/München 1994.
- BÖHNISCH, L./MÜNCHMEIER, R.: Pädagogik des Jugendraums. Weinheim/München 1993.
- BÖHNISCH, L./FRITZ, K./SEIFERT, TH.: Die wissenschaftliche Begleitung der wissenschaftlichen Begleitung des AgAG-Programms. Münster 1997.
- BOHNSACK, R. u. a.: Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt in der Gruppe. Opladen 1995.
- BOURDIEU, P.: Die feinen Unterschiede. Frankfurt a. M. 1982.
- BRENNER, G./HAFENEGGER, B. (Hrsg.): Pädagogik mit Jugendlichen. Weinheim/München 1996.
- DRÖSSLER, TH.: Offenheit und Halt. Einige Befunde neuerer Jugendstudien. In: M. RUDOLPH u. a. (Hrsg.): Lebensort Jugendarbeit. In Vorbereitung.
- GESELLUNGSSTUDIE – Jugend und Jugendarbeit in Sachsen. Hrsg. vom Landesjugendring Sachsen und dem Institut für Sozialpädagogik und Sozialarbeit der TU Dresden. Dresden 1996.
- HÖRNING, U. H./MICHAILOW, M.: Lebensstil als Gesellschaftsform. Zum Wandel von Sozialstruktur und Sozialer Integration. In: Soziale Welt, Sonderheft 7 (1990), S. 501–521.
- HRADIL, S.: Alte Begriffe und neue Strukturen. Die Milieu-, Subkultur- und Lebensstilforschung der 80er Jahre. In: S. HRADIL (Hrsg.): Zwischen Bewußtsein und Sein. Zur Vermittlung „objektiver Lebensbedingungen“ und „subjektiver Lebensweisen“. Opladen 1992, S. 15–56.
- IPOS (Institut für praxisorientierte Jugendforschung): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Mannheim 1995.
- KJHG: Kinder- und Jugendhilfegesetz (Achstes Buch Sozialgesetzbuch). Hrsg vom Bundesminister für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bonn 1991.
- NOHL, H.: Die Theorie der Bildung. In: H. NOHL/L. PALLAT: Handbuch der Pädagogik. Erster Band: Die Theorie und Entwicklung des Bildungswesens. Langensalza 1933. Reprint Weinheim/Basel 1981, S. 3–80.
- SPECHT, W.: Die gefährliche Straße. Bielefeld 1987.
- THIERSCH, H.: Die Erfahrung der Wirklichkeit. Weinheim/München 1986.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Lothar Böhnisch, Technische Universität Dresden,
Fakultät Erziehungswissenschaften, 01069 Dresden

Deutsch-deutsche Kindheit und Jugend aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet

1. Einleitung: Über Perspektiven gesprochen

Kaum je ein Ereignis hat die Kindheits- und Jugendforschung so angeregt wie die politischen Umschwünge, die Osteuropa Ende der achtziger Jahre erschütterten. Die Wende aus sozialistischen und kommunistischen Planwirtschaften in westeuropäische marktwirtschaftliche Demokratien krepelte auch die Lebensverhältnisse von Kindern und Eltern um. Für Kindheits- und Jugendforscher stellte sich die geradezu utopische Situation her, sozialen Wandel und seine Auswirkungen auf die betroffenen Menschen wie in einem riesigen Labor studieren zu können. Von allen Ländern war die Forschungslage in Deutschland am besten: Schon vor der Wende nahm Westdeutschland im Vergleich mit anderen ost- und westeuropäischen Ländern eine führende Stellung – zwar nicht in der Kindheits-, wohl aber in der Jugendforschung ein.¹ Nach der Wende waren dann in einem Land Ost und West vereinigt. Die „Laborsituation“ konnte kaum idealer sein. Bekanntermaßen hat die Jugendforschung in Deutschland ja auch nach der Wende geboomt.

Mit meinem Beitrag will ich darauf aufmerksam machen, daß sich die deutsche Transformationsforschung zu Kindheit und Jugend bis auf wenige Ausnahmen auf die westdeutsche Perspektive beschränkt. Mir ist keine Studie über west- und/oder ostdeutsche Kindheit und Jugend aus einer Außenperspektive

1 Mir ist keine Untersuchung bekannt, die die Kindheits- und Jugendforschungen in Europa länderspezifisch auf Quantität und Qualität vergleicht. Ich meine aber, diese Behauptung wagen zu dürfen, wenn ich mir die umfangreiche (west)deutsche wissenschaftliche Produktion auf diesem Gebiet vor Augen führe. Allein was die beiden führenden deutschen Verlage, Juventa und Leske + Budrich, in den letzten beiden Jahrzehnten veröffentlicht haben, findet, soweit ich dies übersehe, in keinem anderen europäischen Land seinesgleichen. Hierfür gibt es mehrere Gründe, einige will ich nennen: In (West-)Deutschland hat die interdisziplinäre Zusammenarbeit der Mutterfächer Pädagogik, Soziologie und Psychologie bereits in den siebziger Jahren „Sozialisationsforschung“ ermöglicht, wie diese sich in keinem anderen Land entwickelt hat; ein Projekt wie das von HURRELMANN und Ulich herausgegebene „Handbuch der Sozialisationsforschung“ (1980, 1991) ist in Europa ohne Vorbild (zur Wissenschaftsgeschichte der Sozialisationsforschung ZINNECKER 1996). Ein weiterer Faktor für den (west)deutschen Sonderweg in der Jugendforschung sind die einflußreichen „Shell-Jugendstudien“ von 1981 (FISCHER/FUCHS/ZINNECKER), 1985 (FISCHER/FUCHS/ZINNECKER) und 1992 (FISCHER/ZINNECKER) gewesen. Ein dritter Faktor schließlich ist das Deutsche Jugendinstitut, eine Einrichtung, die es in diesem Umfang ebenfalls in kaum einem anderen Land gibt (vgl. aber das DDR-Institut ZfJ). Kindheitsforschung als ein eigenständiger Bereich ist in Deutschland ebenso jung wie in allen anderen europäischen Ländern; hier sind die skandinavischen Länder besonders einflußreich (ALANEN 1996; QVORTRUP/BARDY/SGRITTA/WINTERSBERGER 1994).

bekannt, also z.B. von einem nord- oder südeuropäischen Standpunkt aus, obgleich dies vermutlich zu interessanten Kontrasterkenntnissen führen würde. Offenbar wird der Forschungsgegenstand deutsche Wendekindheit und -jugend von europäischen Forschern als eine innerdeutsche Angelegenheit betrachtet. Aber auch eine ostdeutsche Perspektive auf die Folge der Wende für ostdeutsche, ganz zu schweigen für westdeutsche Kinder und Jugendliche wird in der gesamten Wendeforschung nur selten eingenommen.

Meine im weiteren auszuführende These ist, daß mit dieser eingeschränkten Forschungsperspektive möglicherweise einige wichtige Dimensionen von moderner Kindheit und Jugend unterbelichtet bleiben. Dabei denke ich insbesondere an den Eigensinn einer ostdeutschen Blickrichtung und daran, daß ost- und westdeutsche Kinder und Jugendliche auch noch Teil einer europäischen Population sind. Meine Leser möchte ich auf das Perspektivproblem einstimmen, indem ich als Einstieg eine kleine Fallstudie präsentiere, die ich zu diesem Zweck durchgeführt habe (Abschnitt 2). Sodann möchte ich an vier Studien zur Kindheits- und Jugendforschung den „Westblick“ demonstrieren (Abschnitt 3). Daran schließe ich einige interkulturell vergleichende Überlegungen an und schlage Themen für eine transnationale Kindheits- und Jugendforschung vor, die ich mit forschungspolitischen Folgerungen und Forderungen verbinde (Abschnitt 4). In einem letzten Schritt analysiere ich drei europäische Dokumente zur Erziehungs- und Schulpolitik und überlege, welche Konsequenzen gezogen werden müßten, um Kinder und Jugendliche nicht nur rhetorisch auf eine europäische Zukunft einzustimmen (Abschnitt 5).

2. *Eine ostdeutsche Familie in den Niederlanden: ein bißchen deutsch, ein bißchen holländisch*

Als die Familie 1992 bei ihrem ersten Deutschlandbesuch an der ehemaligen deutsch-deutschen Grenze ankam, sagte Bernd (geb. 1955): „Meine Heimat ist die DDR.“ Seine Tochter Anja (geb. 1982) sagte: „Meine Heimat ist Deutschland.“ Ihre Schwester Esther (geb. 1980) sagte: „Meine Heimat ist Holland.“ Bernds Frau Kerstin (geb. 1957) sagte nichts. Bernd erzählt mir diese Episode, nachdem ich mich an der weihnachtlich gedeckten Kaffeetafel im gerade neu bezogenen Einfamilienhaus in Noordwijkerhout, dicht am Meer, niedergelassen habe. Bernd arbeitet als Physiker bei einer internationalen Firma, Kerstin fand nach Beendigung ihrer Dissertation keine Anstellung und begann eine künstlerisch-pädagogische Ausbildung, Anja und Esther besuchen eine holländische Gesamtschule. Seit vier Jahren wohnen sie nun in den Niederlanden.

Kerstin sagt später: „Meine Heimat ist da, wo meine Freunde sind.“ Sie erfährt es als eine Erleichterung, hier und nicht mehr in Deutschland zu sein, weg von der deutsch-deutschen Dauerdiskussion und deutschen Realität, wo man als ehemaliger DDR-Bürger seit der Wende die Westwerte und -lebensweise übergestülpt bekommt. Sie ist erleichtert, hier nicht jeden Tag, wie in Jena, die Zeitung voller Ost-West-Probleme und wechselseitiger Ressentiments lesen zu müssen. Noch immer empfindet sie eine gewisse Scham wegen der Bereitswilligkeit, mit der sich die DDR-Bürger vom Westen vereinnahmen ließen.

Bernd sagt lachend, es wäre besser gewesen, die DDR mit Holland zu vereini-

gen, hier macht man nicht soviel her von Einkommensunterschieden, hier wird das Einkommensgefälle nicht so betont wie im neuen Westen. Er erzählt von dem Westprof, der mit seiner Familie nach Ossiland umzog und nach einer Weile wieder nach Wessiland zog, weil seine Frau und seine Kinder den Kulturschock nicht verarbeiteten. Irgendwie gibt es mehr Ähnlichkeiten im Lebensstil zwischen Holland und seiner alten Heimat als zwischen Ost- und Westdeutschland, findet Bernd. Ostdeutsche erfahren Westdeutsche als kalt und distanziert, mit Holländern ist das anders. Das Gespräch wird lebhaft. Wir tauschen interkulturelle Erfahrungen aus: Die behüteten holländischen Kinder, die sind ja geradezu unterfordert, sagt Kerstin, überall bringen die Mütter sie hin, die haben Zeit. Ihre eigenen Kinder sind viel selbständiger, das waren die so gewohnt. Am Anfang litt sie darunter, daß auch sie nun angebunden war, regelmäßig kochen und zu Hause sein mußte, keinen Beruf mehr hatte. Aber die Erziehungshaltung ist kinderfreundlich hier, nicht so autoritär und hetzig wie in der DDR. Natürlich soll man keine Pauschalurteile fällen, auch hier spielt soziale Herkunft eine größere Rolle als nationale Herkunft. Was aber auffällt: Alle Deutschen sind hier deutsch und nicht ost- oder westdeutsch. Das finden Bernd und Kerstin angenehm, man braucht sich nicht dauernd zu rechtfertigen, alle haben Macken, ob sie nun deutsch oder holländisch sind. „Fühlt ihr euch hier im Exil?“ frage ich. – „Nein“, sagt Bernd. – „Doch“, sagt Kerstin.

Ich sitze mit Anja und Esther am Küchentisch. „Meine erste Frage ist: Fühlt ihr euch als deutsche, ostdeutsche, holländische oder vielleicht als europäische Kinder?“ – Mit größter Bestimmtheit sagt Esther: „Nicht ostdeutsch! Wenn deutsch, dann deutsch. Aber eigentlich auch nicht holländisch, aber doch auch ein bißchen holländisch.“ – Anja sagt, ohne zu zögern: „Ostdeutsch! Weil es ganz große Unterschiede zwischen Ost und West gibt. Wir sind halt ostdeutsch.“ – Ich frage: „Ist das ein stabiles Gefühl, oder ist das situationsabhängig?“ – Esther sagt: „Wenn man in Jena ist, dann bist du der Holländer“, das findet Esther cool. (Anja: „Und das find’ ich grade nicht!“) „Wenn ich in Deutschland bin, bin ich mehr holländisch, und wenn ich in Holland bin, doch mehr deutsch.“ Obgleich Anja sich eindeutiger (ost)deutsch fühlt als Esther, thematisiert auch sie die Abhängigkeit der nationalen Identität vom jeweiligen Standort: „Wenn du in Holland bist, siehst du nur die schönen Seiten von Deutschland, und wenn du in Deutschland bist, siehst du nur die schönen Seiten von Holland.“ Die schönen Seiten von Deutschland sind für sie die Stadt Jena, ihre Stadt, und die deutsche Sprache. Das Schöne in Holland, das ist der Freundeskreis, den sich beide Schwestern aufgebaut haben, und schön ist es am Strand. Und überhaupt: die Erfahrung mit einem andern Land (Esther).

„Wenn ich Deutschland sage, woran denkt ihr?“ – Anja denkt an Jena und Ostdeutschland, „an Westdeutschland denk’ ich nicht so.“ Esther sieht ganz Deutschland wie auf einer Landkarte vor sich. Schon wegen der Fußballclubs denkt sie auf jeden Fall auch an Westdeutschland, an all die Städte, wo die Clubs sind (beide sind Fußballfans, im Gegensatz zu ihrem Vater, den dieser Sport überhaupt nicht interessiert). Sieht sie noch die Grenze in die innere Landkarte eingezeichnet? Nein, deren Verlauf war ihr nie so ganz klar ... Anja fällt eine Feriensituation an der Ostsee aus dem letzten Jahr ein, wo es hoch herging mit „Wessi-Tussi“ und „Ossi-Arsch“. Und da ist dann ganz klar, daß man auf der Seite der Seinen steht, der Ossis.

Zurück zum interkulturellen Vergleich: „Findet ihr, daß ihr euch von holländischen Kindern unterscheidet?“ – Das finden beide eine sehr schwierige Frage. Sie denken lange nach. Die anderen Feste, meint Esther schließlich (Sinterklaas statt Weihnachten) – sonst eigentlich nicht. Anja meint, es gäbe schon Unterschiede, aber es sei schwer, sie zu benennen. Ihr fällt dann aber ein, daß ein wesentlicher Unterschied in den Meinungen über den Zweiten Weltkrieg liegt: „Die Holländer sagen ‚Scheißdeutsche‘. Ich hab’ Argumente, mich interessiert das, ich les’ da auch viel drüber.“ Esther: „Ja, man wehrt sich dann gegen die Stereotype, auch die Holländer haben mitgemacht.“ Am Anfang bewarfen Klassenkameraden sie mit Eisschneebällen und riefen: „Mof, mof, mof!“ Das sei jetzt vorbei. Ein Klassenkamerad sagt: „Ich hasse die Deutschen, aber dich (Anja) akzeptiere ich.“ Die Schwestern fühlen sich nicht anders als holländische Kinder. Esther beharrt darauf, daß man nicht sagen kann „die Holländer“, jeder sei anders, es gebe keine prinzipiellen (nationalen) Unterschiede zwischen holländischen und deutschen Kindern (Menschen). Nur daß es in Holland mehr Fußballfans gebe ... Eingewöhnungsprobleme hatten vor allem mit der Sprache zu tun. Sie hatten es schwer am Anfang, niemand half ihnen, die Lehrer halfen nicht besonders, die Mitschüler auch nicht. Alles hing davon ab, wie schnell sie die Sprache lernen würden. „Na ja, und eines Tages kann man sie eben“, faßt Anja diesen komplizierten Prozeß nüchtern zusammen. Die Schule fand Anja am Anfang geradezu lächerlich leicht, in der Grundschule gab es keine Noten, „man lernt nischt“. Es gab auch keine Hausaufgaben. „Es ist so unseriös. Die kommen hier auf die ‚middelbare school‘ [Sekundarstufe I mit 12 Jahren] und können noch nicht mal Hausaufgaben machen, die wissen einfach nicht, wie das geht.“ Jetzt haben Anja und Esther zwar auch Streß wie die anderen, aber mit deutschen Verhältnissen verglichen sei es doch einfacher hier. „In Deutschland ist das Niveau höher.“

Waren die holländischen Kinder denn nicht neugierig auf sie und darauf, wo sie herkamen? „Überhaupt nicht!“ sagen Esther und Anja. „Nee, total nicht, weil die da auch gar nicht viel von wußten, daß es da [in Ostdeutschland] anders ist.“ Ein slowakisches Mädchen, das sie jetzt in der Klasse haben, ist viel interessanter. „Wenn holländische Kinder an Kommunismus denken, denken sie an die osteuropäischen Länder, aber nicht an Deutschland.“ Viele haben Vorurteile gegen das kommunistische System und sehen nur die negativen Seiten. „Ich denke, daß es auch positive Seiten gibt“, sagt Esther. Sie findet den niedrigeren Lebensstandard besser und ist stolz, daß sie selbst in der DDR erlebt hat, daß man damit gut leben kann. „Wenn die Kinder hier sagen: ‚Was, ihr hattet keinen Fernseher??‘ – daß man das (damals) überhaupt nicht schlimm fand.“

Beide Schwestern finden, daß sie es als Kinder schwerer als ihre Eltern hatten, sich einzugewöhnen. Erwachsene sind selbstbewußter und werden von den anderen mehr akzeptiert als Kinder. Sie als Kinder hatten mehr Angst vor dem Deutschenhaß der Holländer. Wenn sie nicht mußten, gaben sie sich nicht als deutsche Kinder zu erkennen.²

Gibt es Unterschiede im Familienleben? – Eigentlich nicht, und wenn, hängt das mehr von der jeweiligen Familie ab. Ein Unterschied ist, daß die Kinder ihre

2 Dies ist eine vielfach belegte Erfahrung von deutschen Kindern in den Niederlanden, die alle Erlebnisse mit dem Deutschenhaß der Holländer haben (Du Bois-REYMOND u. a. 1997).

Eltern siezen.³ Das fanden die Schwestern am Anfang verwirrend. Inzwischen haben sie gelernt, daß ihre Freundinnen trotzdem genauso mit ihren Eltern umgehen, wie sie mit Bernd und Kerstin. Der zweite Unterschied: daß die Mütter mehr zu Hause sind, weniger arbeiten und das auch ganz normal finden. „Bei uns war's halt normal, daß Frauen und Männer mehr gearbeitet haben.“

„Was ist Heimat für euch?“ Esther: „Jena – Ostdeutschland – DDR.“ Anja: „Ostdeutschland, Jena, die ganze Stadt, die deutsche Sprache.“ Anja hatte am Anfang großes Heimweh nach Jena, es war ihre Stadt, sie kannte alles und alle und fühlte sich in Holland entwurzelt. Wenn sie jetzt Heimweh hat, ist es Heimweh nach Deutschland, nicht mehr speziell nach Jena. Sie will später wieder in Deutschland wohnen. Denn wenn sie hierbliebe, hätte sie dauernd Sehnsucht nach Deutschland, „und die werd' ich auch immer behalten.“ Esther denkt hierüber anders. Zwar hatte auch sie eine Zeit, in der sie sich nach Deutschland zurücksehnte. Aber nach Jena will sie nie mehr zurück, „weil ich da das Gefühl habe: Das ist zu Ende.“ Ihre Lebensplanung ist für die nächsten Jahre auf die Niederlande gerichtet: Abitur, Studium („die Unis sind hier besser, sagt jeder“), und danach würde es sie nicht speziell nach Deutschland ziehen, jedes andere Land käme genauso gut in Frage.

„Möchtet ihr hier lieber für holländische Kinder gehalten werden, oder seid ihr stolz, deutsche Kinder zu sein?“ – Anja: „Deutsch!“ (Sie fühlt sich einfach mehr deutsch.) Esther zögert, ihr paßt das „Stolzsein auf deutsch“ nicht: „Ein bißchen deutsch, ein bißchen holländisch.“

„Letzte Frage: Was fällt euch ein, wenn ich sage: Europa?“ – Esther: „Die EU; die europäische ‚munt‘ [Währung].“ Anja: „Die Landkarte [hatten sie gerade in Geologie]; die munt.“ Beide reden im weiteren darüber, daß Europa reich ist, verglichen mit den Dritte-Welt-Ländern. „Europa ist klein und reich und die anderen groß und arm.“⁴

„Gefühle zu Europa?“ – Anja: „Sie wollen einem einreden, daß man sich als Europäer fühlen soll oder so was.“ Esther: „Ich denke, daß ich mich noch weniger als Europäer fühle, als daß ich mich als Holländer fühle oder Deutsche. Den ganzen Europagedanken find' ich sowieso doof.“ Anja: „Ich bin's vielleicht [eine Europäerin], aber ich fühl mich nicht so.“⁵

Wir verlassen nun zunächst die ostdeutsch-interkulturelle Familie und wen-

3 Im Übergang von einer stark von traditionellen Werten und Verhaltensformen geprägten Gesellschaft zu einer modernen Gesellschaft mit informellen Standards hat die Anrede in den Niederlanden eine eigenartig gebrochene Entwicklung durchgemacht: War das Siezen der Eltern und anderer Autoritätspersonen früher durchgängig, so bewirkten die siebziger Jahre eine Lockerung, das Duzen war in den kulturellen Eliten „in“ und verbreitete sich in kurzer Zeit in viele (auch bürokratische) Bereiche. Dadurch erhielt es in vieler Hinsicht die Konnotation des englischen „you“ und verlor seine spezifische Intimität und seinen prononziert antihierarchischen Stachel. Daneben erhielt sich aber eigenartigerweise das „U“ (Sie) zwischen Eltern und Kindern (und erst recht zwischen Eltern und Großeltern), verlor aber seine distanzschaffende Qualität. Wenn also heute holländische Kinder ihre Eltern siezen, so ist die Gefühlsqualität dieselbe, als wenn sie sie duzten (s. auch weiter im Text).

4 Der Vergleich reiches Europa – arme Dritte-Welt-Länder ist ein Restbestand der politischen Sozialisation in der ehemaligen DDR. In einer Untersuchung zum Thema „Europa“ bei ost-deutschen, westdeutschen, britischen und niederländischen Studenten fanden CHISHOLM u. a. (1995) dies ebenfalls (vgl. BEHNKEN u. a. 1991).

5 Auch diese Haltung stimmt mit den Ergebnissen von CHISHOLM u. a. (1995) überein.

den uns der dominanten Forschungsperspektive auf deutsch-deutsche Kindheit und Jugend zu. In den vergleichenden Überlegungen (Abschnitt 4) kommen wir auf die zentralen Themen, die in der Fallstudie zur Sprache kamen, zurück.

3. *Deutsch-deutsche Kindheit und Jugend aus westdeutscher Forschersicht*

Der „Westblick“ in der deutsch-deutschen Kindheits- und Jugendforschung beginnt, ein halbes Jahrzehnt nach dem Boom in der Transformationsforschung, das kritische Interesse von Ost- und Westwissenschaftlern wachzurufen (BOLZ/GRIESE 1995). Kritisiert werden: westliche Dominanz, Scheinzusammenarbeit von ost-deutschen und westdeutschen Wissenschaftlern, mangelnde kontextuelle Einbettung der Fragestellungen, oberflächliche quantifizierende Vergleiche der beiden deutschen Jugenden, die die Spezifik insbesondere der ostdeutschen Jugend unterschlagen oder mit den angewendeten Methoden gar nicht erst in den Griff bekommen. Angefordert wird dementsprechend eine Blicköffnung nach Osten, eine wirkliche und nicht nur scheinhafte interkulturelle Forschung sowie ein Metadiskurs über theoretische und methodische Probleme.

Ich fühle mich aus meiner niederländisch-deutschen interkulturellen Wissenschaftsposition nicht verpflichtet, in dieser aufkommenden Grundsatzkontroverse Stellung zu beziehen, auch wenn ich einige wesentliche Kritikpunkte aus meiner Sicht und Erfahrung teile. Mir geht es hier eher darum, die deutsch-deutsche Diskussion für den Einbezug einer europäischen Dimension zu öffnen. In dieser Absicht möchte ich meine (Selbst-)Kritik und Würdigung der im folgenden zu besprechenden Studien verstanden wissen.

ZINNECKER hat für die Jugendforschung den umfassendsten Theorievorschlag gemacht, um die theoretische Blickrichtung von West nach Ost zu begründen. Auf der Grundlage seiner Vergleichsstudien über westdeutsche und ungarische Jugend Mitte der achtziger Jahre hat er das Konzept der *selektiven Modernisierung* entwickelt und auf die Jugendphase bezogen (ZINNECKER 1991). Er unterscheidet idealtypisch zwei Jugendmodi: Jugend als Übergangsphase und Jugend als kulturelles Bildungsmoratorium. Jugend als Übergangsphase war sowohl das dominante Modell für die Westjugend der Nachkriegsjahrzehnte als auch für die osteuropäischen Jugenden bis zur Wende. Dieses Modell hat(te) also eine zeitliche und eine geopolitische Achse: Jugend als kulturelles Bildungsmoratorium ist seit den siebziger Jahren das dominante Modell in den westlichen Ländern Europas und wird es seit der Wende zunehmend für die osteuropäischen Länder. Auf der zeitlichen Achse geht es um den Übergang von der industriellen Gesellschaft in die postindustrielle Dienstleistungsgesellschaft. Auf der politischen Achse zeigt sich, daß sich Teilmodernisierungen bereits vor dem Umbruch auch in den staatssozialistischen Gesellschaften vollzogen hatten. Das erklärt, warum sozialistische Jugend einerseits Züge der Westjugend in den fünfziger Jahren trägt, als auch in den westlichen Ländern der Jugendmodus der einer Übergangsjugend war, andererseits partiell mit der Gegenwartsjugend des Westens vergleichbar ist. ZINNECKER selbst warnt aber davor, die osteuropäische Jugendphase nur schlechthin als ein älteres Modell der gegenwärtigen westdeutschen zu sehen und die Eigendynamik der Modernisierungen in den osteuropäischen Ländern auszublenden.

Der Theorievorschlag der selektiven Modernisierung hat die Transformationsforschung in diesem Bereich nachhaltig beeinflusst, und es ist darüber hinaus kein alternativer Vorschlag mit ähnlicher Reichweite entwickelt worden. Die Theorie hat allerdings keine breite empirische Anwendung auf verschiedene europäische Jugenden und Jugendmodi gefunden, um ihre Reichweite zu ergründen und um sie mit zweifellos bestehenden Varianten zu modifizieren. Zwar ist das – auch empirisch belegte – Beispiel Ungarn/Westdeutschland, an dem ZINNECKER und seine ungarischen Kollegen die Theorie der selektiven Modernisierung entwickelt haben, plausibel; möglicherweise hängt dies aber mit sehr spezifischen historisch-politischen Traditionen Ungarns und seinem Verhältnis zu Westeuropa zusammen, die für andere osteuropäische Länder (man denke z. B. an Bulgarien) nicht aufgehen.

Die Theorie unterstellt des weiteren, daß der „moderne“ Jugendmodus (das Bildungsmoratorium) für alle westeuropäischen Länder gleich oder doch sehr ähnlich sei. Wie plausibel dies auch im Vergleich mit der ehemaligen DDR und osteuropäischen Ländern erscheinen mag, so unterschlägt diese Annahme doch Differenzen innerhalb der westeuropäischen Länder und läßt Vergleiche zwischen südlichen und nördlichen Regionen unberücksichtigt (vgl. hierzu CHISHOLM 1996).

Der Theorievorschlag der selektiven Modernisierung sollte weiterhin auf seine Fruchtbarkeit bzw. seine Grenzen untersucht werden, indem er in einen größeren europäischen Bezugsrahmen gestellt wird. Im Sinne „maximaler“ und „minimaler“ Vergleiche, wie GLASER und STRAUSS sie für die Methode der qualitativen Sozialforschung machen, könnte und sollte die Theorie der selektiven Modernisierung auf Vergleiche mit ähnlichen und mit Kontrastländern und -regionen angewendet werden. Dabei müßte sich zeigen, wie die Theorie dem fortlaufend stattfindenden soziokulturellen und wirtschaftlich-politischen Wandel in den jeweiligen (Ost-)Ländern Rechnung trägt.⁶

Es wäre zu erwarten gewesen, daß ZINNECKER die Theorie der selektiven Modernisierung nicht nur auf Jugend, sondern auch auf Kindheit anwendet – oder begründet, warum dies vielleicht nicht sinnvoll ist. Der „Kindersurvey“ (ZINNECKER/SILBEREISEN 1996) wäre dazu eine gute Gelegenheit gewesen. Erstmals werden dort repräsentativ-vergleichende Daten zu ost- und westdeutscher Kindheit vorgelegt.⁷ Aus soziologischer, entwicklungspsychologischer und erziehungswissenschaftlicher Sicht sollen „die Besonderheiten des Kindseins in Ost und West“ (S. 11) ermittelt werden.⁸

Im Mittelpunkt stehen „Wandlungsprozesse in Deutschland seit Anfang der neunziger Jahre, denen vor allen Dingen das Kindsein in den neuen Bundesländern unterworfen ist. Deshalb wird die Vergleichsperspektive westdeutscher

6 KIRCHHÖFER (1995, S. 235) und andere beharren auf einer andersgearteten Modernisierung, die Jugend in der DDR prägte.

7 Die Datenbasis von NAUCK und BERTRAM (1995) zu familiären Lebensbedingungen von Kindern in Ost- und Westdeutschland ist demgegenüber Sekundäranalyse. Zwar sind die Daten so aufbereitet, daß Kinder die Analyseeinheit bilden, aber die Subjektebene – Kinder äußern sich direkt über ihre Lebenssituation – kann dadurch nicht ersetzt werden.

8 Die Studie ist als Längsschnitt mit vier Befragungswellen angelegt. Mit den Kindern (bei der ersten Befragung zehn bis 13 Jahre) werden Face-to-face-Interviews gehalten, die Eltern füllen einen Fragebogen aus.

und ostdeutscher Kindheit besonders herausgearbeitet“ (S. 12). Indem die Forscher „mehr“ Wandel im Leben ostdeutscher Kinder unterstellen, tragen sie der politischen Entwicklung Rechnung, die aus einer „Anschlußvereinigung“ der DDR an Westdeutschland resultierte. Die Vergleichsperspektive ist damit vorgegeben, der Westblick politisch eingebaut: Wandlungsprozesse gehen von West nach Ost, nicht umgekehrt. Der forschungsimmanenten Logik vorgängig ist die ebenfalls (wissenschafts)politische Tatsache, daß nach der Wende die ostdeutschen Sozialwissenschaften mit westdeutschen Wissenschaftlern und damit westlich geprägten Theorien überformt wurden. Die führenden Kräfte der „Wendeforschung“ sind westdeutsche Wissenschaftler. Das trifft auch auf den Kindersurvey zu.

Die erkenntnistheoretische Frage, wie west- und ostdeutsche Kindheiten angemessen miteinander verglichen werden können, stellen sich die Autoren des Kindersurveys nicht explizit, damit meine ich: für den Leser nachvollziehbar. West- und ostdeutsche Datensätze werden zwar jeweils innerhalb der soziologischen, entwicklungspsychologischen und erziehungswissenschaftlichen Analyse miteinander verglichen, Übereinstimmungen und Abweichungen werden aber in keinen übergreifenden Theorierahmen gestellt oder mit anderen Forschungsprojekten verglichen.⁹ Die versprochene Interdisziplinarität schlägt sich in nicht viel mehr als in verschiedenen Kapiteln nieder, die mal die Entwicklungspsychologen (Standort Jena), mal die Soziologen und Erziehungswissenschaftler (Standort Siegen) schreiben. Über die subjektiven Gefühle und kindlichen Verarbeitungsstrategien von Lebensveränderungen nach der Wende erfährt man weniger als eingangs versprochen¹⁰, zu integrativen theoretischen oder empirischen Ergebnissen kommt es (noch) nicht.¹¹ Gleichwohl laden einzelne Ergebnisse dazu ein, sie auf eine transnationale Kindheitsforschung zu beziehen und sie mit Ergebnissen aus anderen länder- oder regionalspezifischen Kontexten zu konfrontieren. Hierbei denke ich z. B. an das Kapitel „Haben Kinder heute Vorbilder?“, in dem eine Abnahme von Vorbildern beim Übergang vom Kindes- ins Jugendalter sowie eine Verschiebung vom Nah- in einen (medial vermittelten) Fernbereich festgestellt wird.

In der „Schülerstudie '90“ (BEHNKEN u. a. 1991), die „Jugendliche im Prozeß der Vereinigung“ darstellt¹², wird der „Westblick“ offen thematisiert und proble-

9 Das ist besonders evident und erzeugt widersprüchliche Ergebnisse, wenn es um die Typisierung der Eltern-Kind-Beziehungen geht. Diese werden aus entwicklungspsychologischer Sicht ganz anders dargestellt und interpretiert als aus erziehungswissenschaftlich-soziologischer; geschweige, daß nach theoretisch-empirischen Erklärungen für eventuelle Abweichungen im Vergleich mit anderen Projekten gefragt wird (DU BOIS-REYMOND u. a. 1994; BÜCHNER u. a. 1996).

10 Auch methodologische Fragen stellen sich: Sind 700 Kinder nicht eine zu geringe Anzahl, um Repräsentativität für Gesamtdeutschland behaupten zu können, wenn man allein bedenkt, um wie viele strukturelle Variablen es geht (Alter zehn bis 13, Geschlecht, Region, Urbanisationsgrad, Sozialstatus und weitere soziodemographische Merkmale)? Dieses Problem sehen die Autoren übrigens auch selbst (vgl. etwa S. 240, 245, 312).

11 Eine zweite Befragungswelle lief 1994, eine dritte 1995, die letzte 1996.

12 Die Studie beruht auf dem Material aus 2577 ausgefüllten Fragebögen von 13- bis 17jährigen Schülern aus einer ostdeutschen (Halle und Leipzig) und einer westdeutschen (Ruhrgebiet) urbanen Region sowie 2000 zusätzlichen Schüleraufsätzen aus allen Teilen Gesamtdeutschlands.

matisiert, wenn die Autorinnen und Autoren¹³ sich vergegenwärtigen, „wie umkämpft ... die Vorstellungen sind, die wir Deutschen in Ost und West uns voneinander bilden ... Es geht um eine gemeinsame Zukunft“. Sie reden von Ängsten und Vorbehalten und sind sich des Einflusses auf die eigene Urteilsbildung bewußt. In einer solchen Situation ein realitätsgerechtes Bild von der sozialen und psychologischen Wirklichkeit zu zeichnen sei eine ebenso verantwortungsvolle wie schwierige Aufgabe, bedroht von stereotypen Zuschreibungen seien insbesondere die ostdeutschen Jugendlichen und ihre Eltern (S. 13). Als ein Schlüsselerlebnis und -ergebnis gilt dem deutsch-deutschen Forscherteam der Ausspruch einer westdeutschen Schülerin: „Die sind ja genau wie wir!“ Im Sinne der selektiven Modernisierung bedeutet dies eine zügige Annäherung der ostdeutschen an die westdeutsche Jugend und den entsprechenden Jugendmodus eines Bildungsmoratoriums. Dabei stellt sich heraus, daß die alltagskulturelle Modernisierung im Freizeit- und Freundesbereich (noch) schneller vonstatten geht als im Ausbildungsbereich. (Inzwischen ist die Angleichung der Schul- und Ausbildungsverhältnisse weiter fortgeschritten und führt zu neuen Fragmentierungen und Benachteiligungen von Jugendlichen, die nicht mehr nur entlang der West-Ost-Achse verlaufen.)

Aber, so warnen die Forscher: „Wir dürfen natürlich nicht unterstellen, daß sich mit dem ökonomisch-politischen Zusammenschluß auch die Mentalitäten und Lebensbedingungen der Jugendlichen in Ost und West angeglichen haben“ (S. 20). Das kommt besonders prägnant in den Aufsätzen zum Ausdruck, die die Schüler zum Thema „Wie stelle ich mir meine persönliche Zukunft und meinen weiteren Lebensweg im vereinten Deutschland vor? – Wünsche, Hoffnungen, Sorgen, Ängste“ schrieben. Ohne dies umfangreiche zusätzliche qualitative Material wäre der Schülerstudie kein so hautnahes Bild der Wendejugend gelungen. Die Theorie der selektiven Modernisierung wird hier um die der „stillen Revolution“ (INGLEHART 1977) erweitert, was die Übernahme individualisierter Werte betrifft: Bereits in den achtziger Jahren, so zeigen die Studien des Zentralinstituts in Leipzig¹⁴, begannen DDR-Jugendliche sich an Westwerten wie Selbstverwirklichung zu orientieren und offiziell verordnete kollektive Werte abzulehnen. „Ein Verfall DDR-spezifischer Identität ist unübersehbar“ (S. 30). Das ist nicht zu bezweifeln. Aber es dürfte seither immer deutlicher werden, daß von einem konfliktlosen Hinübergleiten in eine „neue Westidentität“ ebenso wenig die Rede sein kann. Nationale Identitäten versprechen (drohen) eins der zentralen Zukunftsthemen auch für die Kindheits- und Jugendforschung zu werden.

Trifft ein „Westblick“ auf ostdeutsche Kindheit auch auf das Projekt von KIRCHHÖFER zu, in dem mit der von ZEIHNER und ZEIHNER (West-Kinderforscher) entwickelten Handlungstheorie und Tageslaufmethode (ZEIHNER/ZEIHNER 1994) die Lebensverhältnisse von ostdeutschen Kindern untersucht werden? Eine

13 Auch diese Studie vereinigte ostdeutsche und westdeutsche Wissenschaftler. Aus Westdeutschland vier Wissenschaftler, aus dem Zentralinstitut für Jugendforschung Leipzig – das es damals noch gab – fünf Mitarbeiter. Dem gemischten Team entsprach, daß ein Teil der Fragen aus dem Bestand der Schüler- und Lehrlingsstudien des ZfJ Leipzig stammte.

14 Das Zentralinstitut für Jugendforschung in Leipzig hat in seiner fast 25jährigen Geschichte, bevor es Ende 1990 geschlossen wurde, über 500 empirische Untersuchungen durchgeführt. „Bevorzugtes Instrument war die anonyme schriftliche Befragung im Gruppenverband“ (STARKE 1992; FRIEDRICH 1993; SCHLEGEL 1995).

schwierige Frage, die man vielleicht auf doppelte Weise beantworten muß. Einerseits beziehen sich Theorie und Methode auf Westforschung: Beide hatten und hätten in der DDR-Forschung keine Chance gehabt – ethnographische Methoden gehörten nicht in den offiziellen Methodenkanon und wurden, wenn, so nur „im stillen“ angewendet, und eine auf das spezifische Kindindividuum bezogene Handlungstheorie entsprach ebensowenig der offiziellen Lesart.¹⁵ Andererseits haben wir es hier mit der glücklichen Konstellation zu tun, daß KIRCHHÖFER ein kongenialer Partner für Ost-West-Vergleiche kindlicher Lebens- und Handlungsformen ist und die ZEIHERSche Theorie mit Ostkontext anreichert.

In einem kürzlich erschienenen Aufsatz (1996), in dem er einige Ergebnisse seiner Kinderstudien veröffentlicht, zeigt KIRCHHÖFER sich überrascht, „daß trotz des allgemeinen Interesses an soziologischer Kindheitsforschung die sozialen Prozesse im gegenwärtigen Transformationsprozeß von Kindheit in Ostdeutschland kaum thematisiert worden sind“ (S. 31). Er setzt sich kritisch (aber nicht völlig ablehnend) mit dem Modernisierungsansatz auseinander und fordert, daß Ambivalenzen im Sozialisationsgeschehen nicht nur über ostdeutsche, sondern auch über westdeutsche (-europäische) Kinder und Kindheiten herausgearbeitet werden sollten. An einem Ausschnitt aus den Tagesläufen von zwei Ostberliner Kindern zu zwei Zeitpunkten (1990, die Kinder sind zehn Jahre; 1994, die Kinder sind dann 14 Jahre) zeigt KIRCHHÖFER, wie tief man sich in das Alltagshandeln und den Alltagskontext vertiefen kann und muß, um zu theoretischen Aussagen über Kindheit zu kommen, die ihre Kontextverbundenheit gleichwohl nicht verleugnen.¹⁶ Die Anlage der Studie erlaubt es, sowohl entwicklungsbedingte und individuelle Veränderungen (Übergang von der Kindheit in die Jugend) aufzuspüren wie familiäre und umweltbedingte (die Familien und Schulverhältnisse der untersuchten Kinder 1990 und vier Jahre später) sowie schließlich auch zeithistorisch-politische (der Transformationsprozeß während vier Jahren). Die Prozesse, unter denen sich Nachwende-Kindheit in Ostdeutschland (Ostberlin) vollzieht, werden modernisierungstheoretisch als Resultanten des Zusammenspiels von Gleichzeitigkeiten und Ungleichzeitigkeiten interpretiert; also etwa eine für ostdeutsche Familien neue Entflechtung der Eltern-Kind-Beziehungen bei gleichzeitig zunehmender (und bisher auch noch nie erfahrener) Verflechtung aufgrund einerseits gelockerter elterlicher Kontrollsysteme, andererseits neuer familialer Abhängigkeiten durch flexiblere und unsichere Arbeitsverhältnisse der Eltern.

Stellt man die bisher besprochenen drei Studien in ein Koordinatenkreuz, dessen eine Achse von den Eckpunkten qualitative-quantitative Methoden und dessen andere Achse von „West-Ost-Blick“ markiert ist, so ist der Kindersurvey ein Vertreter der quantitativen Methode und eines recht eindeutigen Westblicks, während die KIRCHHÖFER-Studie methodisch den Gegentypus verkörpert und entschieden „mehr Ostblick“ hat (schon weil sie sich auf ostdeutsche Kinder konzentriert). Demgegenüber nimmt die Schülerstudie '90 eine Zwischenposition ein: Sie ist ein Methodenmix aus quantitativer Umfragetechnik und qualita-

15 Vgl. auch KIRCHHÖFERS Beitrag in BOLZ und GRIESE (1995) über Biographieforschung in der Ex-DDR.

16 Vgl. auch WALD (1995), die ebenfalls darauf besteht, daß es im Sozialisationsgeschehen einen spezifischen Ostkontext gibt, den quantitative Studien oft nicht erfassen.

tiver Dokumentanalyse, und sie scheint ein ausgewogeneres Ost-West-Team mit mehr „transkultureller Diskussion“ als der Kindersurvey gehabt zu haben.

Die letzte Studie, die ich hier besprechen will, erweitert den deutsch-deutschen Vergleich um ein Drittland, die Niederlande (DU BOIS-REYMOND u. a. 1994). Der Blick müßte dann konsequenterweise mehrperspektivisch sein und von Westdeutschland nach Ostdeutschland, von Ostdeutschland nach Westdeutschland, von beiden in die Niederlande und von dort auf beide Teile Deutschlands gehen. Schon die Zusammensetzung des Forscherteams läßt dies nur bedingt zu: Es ist, wenngleich an einer ost- und westdeutschen sowie niederländischen Universität (Halle, Marburg und Leiden) angesiedelt, von seiner wissenschaftsbiographischen Herkunft her mehr ein Westteam als ein wirklich interkulturell gemischtes.¹⁷ Gleichwohl führten wir, vermutlich wie viele andere gemischte Teams auch, intensive Streitgespräche über das „ideologische Bias“ in der Modernisierungstheorie, das zu sagen scheint, daß alles „Moderne“ gut sei und alles „Nichtmoderne“ irgendwie dumm und rückständig.¹⁸ Interessant ist in unserem Fall, daß sich das holländische Team mit ähnlichen Meinungen in die Diskussion einschaltete, denn im Vergleich mit Westdeutschland kommen die Niederlande in einigen Aspekten von „Modernität“ schlechter weg. Diese Erfahrungen verdeutlichen den politischen Gehalt von sozialwissenschaftlichen Theorien, ob wir das nun wollen oder nicht.

Die Studie „Kinderleben“ steht in der Tradition westdeutscher Kindheits- und Jugendforschung, sowohl methodisch wie theoretisch. Sie beruht auf qualitativen Interviews mit Eltern und Kindern¹⁹ zu drei Schlüsselbereichen moderner Kindheit: Eltern-Kind-Beziehungen, kinderkulturelle Freizeit und biographische Verselbständigung. Entsprechend orientiert sich die Studie an Theorien, die ihre Wurzeln „im Westen“ haben und mit verschiedenen Schwerpunkten unter dem Dach „Modernisierungstheorie“ im Kindheits- und Jugenddiskurs fungieren.

„Kinderleben“ ist gleichwohl eines der wenigen Beispiele, in dem nicht nur deutsch-deutsche Kinder (und Eltern) miteinander verglichen werden. Das relativiert an sich schon einen „geschlossenen“ deutsch-deutschen Blick und eröffnet neue Seiten an bekannten Fragestellungen. Wir sahen es denn auch als ein wichtiges (und erstaunliches) Ergebnis an, daß in bestimmter Hinsicht die niederländischen den ostdeutschen Verhältnissen stärker ähneln als den westdeutschen (wie ja auch die ostdeutsche Familie im eingangs dokumentierten Interview bemerkt). So fanden wir, daß die Freizeitgestaltung der niederländischen Kinder

17 Schon die sprachliche Hürde kann nur von einem Projektmitglied (M. DU B.-R.) nach beiden Seiten übersprungen werden.

18 Praktisch identische Diskussionen hatte ich mit Dresdener Studenten anläßlich eines Gastsemesters 1992, in dem ich sie mit westlichen Theorien zur Kinderforschung vertraut machen wollte (vgl. DU BOIS-REYMOND 1993).

19 In jeder der drei Untersuchungsregionen wurden ca. 35 Familien mit 11–12jährigen Kindern rekrutiert, die parallel, aber getrennt von zwei ortsansässigen Teammitgliedern interviewt wurden. Der Leitfaden beider Interviews war aufeinander bezogen; die Interviews wurden zu Fallstudien verarbeitet. In einer zweiten und dritten Befragungsrunde konzentrierte sich das Team auf weniger Fälle. Auf der Basis zentraler Ergebnisse von „Kinderleben“ wurde die deutsch-deutsche Studie „Vom Teddybär zum ersten Kuß“ (BÜCHNER u. a. 1996) als quantitative Studie unter Schülern durchgeführt; ein Teil dieser Studie wird z. Zt. in den Niederlanden von DU BOIS-REYMOND u. a. repliziert.

insgesamt traditionaler ist als die der westdeutschen Kinder und in dieser Hinsicht eine Zwischenposition zwischen Ost- und Westdeutschland einnimmt. Die Gründe hierfür sind allerdings kulturspezifisch verschieden: In Ostdeutschland spielt eine integrierte Nachbarschaft mit nachbarschaftlichen Schuleinzugsbereichen und Einrichtungen hierbei eine entscheidende Rolle; in den Niederlanden ist insgesamt traditionales Familienklima, das auch die Freizeit mit beeinflusst. Jedoch ist der Grad der Informalisierung in den Alltagsbeziehungen und Eltern-Kind-Beziehungen in den Niederlanden höher als in Westdeutschland, von Ostdeutschland zu schweigen, und wiederum bedarf es kultureller Kenntnisse, um dies zu erklären und damit auch einen „ethnographisch verfremdeten“ Blick auf die eigene Kultur zu entwickeln. „Kinderleben“ zeigt, wenn auch mit Abstrichen, die Potenzen von interkulturellen Vergleichen für eine europäische Kindheits- und Jugendforschung (vgl. JONDA 1991; TROMMSDORF 1989).

In allen besprochenen Studien geht es um die Frage der *Lebenschancen* der untersuchten Kinder und ihrer Familien. Die Einschätzung dieser Chancen geschieht eindeutig aus Westsicht: Ob es um Schulleistungen, gegenwärtige (Eltern-) oder zukünftige (Kinder-)Arbeitslosigkeit, um die Ausstattung der Kinderzimmer oder Jugendfreizeiteinrichtungen geht – die Meßlatte ist der Westen. Das Schulsystem und das Curriculum in den neuen Bundesländern sind inzwischen weitgehend an Weststandards angepaßt (obgleich, wie der Kindersurvey feststellt, die größere „schulische Selbstwirksamkeit“ der ostdeutschen Schüler auch mit der freundlicheren Notengebung der an DDR-Normen gewöhnten Lehrer zu tun hat). „Modernisierungsgewinner“ und „Modernisierungsverlierer“ werden zwar in West und Ost geortet, aber die Frage, was ostdeutsche Kinder und Jugendliche durch die Anschlußvereinigung an spezifischer Kultur verloren haben, wird fast nur im Hinblick auf sich verschiebende Aufstiegschancen gestellt sowie im Hinblick auf die Schließung von Jugendeinrichtungen in den neuen Bundesländern (drohende Radikalisierung und Ausländerfeindlichkeit). Festgestellt wird die schnelle Anpassung der ostdeutschen Kinder und Jugendlichen an die westdeutschen Standards der Freizeitkultur. Nur KIRCHHÖFER schaut mit geschulten Ostaugen auf spezifische Alltagskulturen, die in Ostdeutschland am Verschwinden sind – so die besondere „Datschenkultur“, wo sich Familiengemeinschaften am Wochenende trafen, und die „Betriebsgemeinschaften“, an denen auch Kinder partizipierten, weil sie die Kollegen ihrer Väter und Mütter gut kannten und diese Kollegen auch die familialen Freizeitkulturen erweiterten. – Diese Spezifika erwähne ich nicht nostalgisch (wie viele „Ossis“ das in Gesprächen mit „Wessis“, vor allem aber untereinander tun), sondern in rein soziologisch-ethnographischer Absicht: Bevor das Leben in der alten DDR ganz untergegangen sein wird, sollte die Jugend- und Kinderforschung es gut dokumentieren. Dafür muß die Westbrille abgesetzt werden, ohne daß eine nostalgische Ostbrille („Ostalgie“) aufgesetzt wird.

4. Neue und alte Themen – vergleichende Überlegungen

Das Interview mit Anja und Esther und ihren Eltern habe ich bewußt vor der eigentlichen Arbeit an diesem Artikel geführt; ich wollte nicht nur den Leser auf das Thema „verschiedene Blickwinkel“ einstimmen, sondern vor allem mich

selbst, ich wollte mir sozusagen eine frische Erfahrung verschaffen, bevor ich mich (erneut) mit der deutsch-deutschen Literatur befaßte. Der „Westblick“ ist nicht nur ein Wissenschaftspolitikum, er verweist auf die fundamentale Tatsache, daß Lebensverortung und Wirklichkeitsinterpretation standortgebunden sind; bei Standortwechseln kommen Identitäten ins Rutschen. An der ehemaligen deutsch-deutschen Grenze reklamieren die Autoinsassen drei ortsgebundene Identitäten, aber keine deckt ihre gegenwärtige Existenz ganz: Bernd reklamiert die alte DDR als „Heimat“ (er sagt noch 1992 – und übrigens auch im weiteren Gespräch – „DDR“), obgleich er nun in den Niederlanden wohnt. Seine jüngere Tochter Anja bezieht sich auf „Deutschland“, und damit meint sie in dieser besonderen Situation, im Auto auf dem Weg von Holland nach Deutschland, offenbar nicht nur die DDR. Esther sagt kühn, ihre Heimat sei Holland – Heimat sei dort, wo man ist, die alte Heimat Jena (und damit auch die DDR) ist „zu Ende“, sie findet es gut, Erfahrungen mit einem anderen Land zu machen. Anjas und Esthers Mutter faßt den Identitätsbegriff am extremsten auf: Heimat ist dort, wo man seine Freunde hat – Heimat ist also ortsunabhängig. Im „Exil“ ist man überall, wo keine Freunde sind. Und ebendiese Überlegung stellen auch Anja und Esther an, die den Eingewöhnungsprozeß ins holländische Leben als abgeschlossen erklären, wenn sie (neben den alten) neue Freunde im neuen Land gewonnen haben.

Der spezifische „Westblick“ nach „Osten“ wird durch kulturell-geographischen Abstand gemildert: In Holland sind alle Deutschen deutsch und nicht ost- oder westdeutsch. Derartige Relativierungen eröffnen neue Lern- und Erfahrungspotentiale, die durch die innerdeutsche Spannung blockiert werden. Denn „im neuen Land“ spielt es keine Rolle, ob man nun „von hüben oder von drüben“ kommt, man kommt auf jeden Fall von außerhalb und muß sich hier einrichten. Esther und Anja (und ihre Eltern) sind mit diesen Erfahrungen verschiedener nationalkultureller Identitäten und Lebensräume Vertreter moderner europäischer Menschen. Gleichzeitig sind sie Deutsche, genauer: Ostdeutsche. Als „Schattenkinder“ könnten sie an allen vier hier besprochenen Studien teilgenommen haben, und ich möchte ihre Erfahrungen mit benutzen, um den konstatierten Westblick in Richtung auf eine europäische Kindheits- und Jugendforschung zu erweitern. Dabei möchte ich mich auf drei Themen konzentrieren: erstens das Thema *Gleichaltrige und Freunde*, dann das Thema *Generationsbeziehungen* und schließlich das von (national)kulturellen Identitäten.

Zum Thema *Gleichaltrige und Freunde*: Anja und Esther fanden meine Frage, ob sie sich von holländischen Kindern unterscheiden, in ihrer Lebenssituation schwierig zu beantworten. Denn einerseits unterscheiden sie sich von holländischen Kindern; Esther hat z.B. die spezifische, holländischen Kindern unbekannte und unzugängliche Erfahrung, daß Kinderglück nicht am Besitz eines Fernsehers hängt, und Anja hat eine andere – viel differenziertere – Sicht auf die deutsche Vergangenheit als die pauschalisierenden Niederländer. Aber andererseits unterscheiden sie sich auch wieder gar nicht von ihren holländischen Klassenkameraden, sie haben denselben Schulstreß²⁰, sie finden dieselbe Musik gut,

20 In „Kinderleben“ fanden wir im interkulturellen Vergleich dasselbe, was Anja und Esther über schulische Leistung berichten: weniger Leistungsdruck in den Niederlanden als in Deutschland. Wenn Anja und Esther im Interview von „Schulstreß“ sprechen, so meinen sie damit schlicht

sie sind alle europäische Kinder.²¹ Damit verweisen sie auf allgemeinere Forschungsergebnisse, die die überragende (und zunehmende) Bedeutung von Gleichaltrigen im Leben moderner Kinder hervorheben. In kinder- und jugendkulturellen „Minimalvergleichen“ zwischen Ost- und Westdeutschland oder auch Deutschland und den Niederlanden überwiegen gewiß die Ähnlichkeiten der Gleichaltrigenkulturen und ihrer Rolle beim Aufwachsen. „Maximalvergleiche“ – z. B. zwischen Süditalien und Schweden oder zwischen Portugal und Dänemark – sind mir für Europa nicht bekannt. Ebenso wie Minimalvergleiche sind sie nach meinem Dafürhalten ein noch unausgebeutetes Forschungsfeld, das auf Variationen im Kindheits- und Jugendstatus aufmerksam machen kann.

Zum Thema *Generationsbeziehungen*: Das Selbstbewußtsein, mit dem Anja und Esther über die Bewältigung der mit einem Umzug in ein anderes Land verbundenen Anpassungs- und Eingewöhnungsschwierigkeiten berichten, entspricht den Großbefunden der deutsch-deutschen Kindheits- und Jugendforschung. Bei vielen Nuancen und Widersprüchen im Detail herrscht bei Forschern wie Betroffenen Einigkeit darüber, daß die Erziehungswerte der meisten heutigen Eltern auf eine im Vergleich mit früheren Kindergenerationen relativ frühe Verselbständigung und Entscheidungskompetenz gerichtet sind. In diesem Sinn erscheint es durchaus gerechtfertigt, von einer Ländergrenzen übersteigenden „europäischen Familienkultur“ zu sprechen, der im übrigen auch übergreifende soziodemographische Entwicklungen entsprechen. Hier beginnen dann aber schon die Schwierigkeiten, denn welcher geopolitische und kulturelle Raum ist mit „europäisch“ bezeichnet?

Mit dieser Frage sind wir wieder beim „Westblick“: Die Forschungsergebnisse werden aus Westsicht produziert und interpretiert, „Europa“ ist aus dieser Perspektive Westeuropa, während die Grenzen in anderen Diskursen weit nach Osteuropa verschoben werden. Zu untersuchen wäre, was das Verhältnis von Anpassung (an modernisierte Weststandards) und (länder- und regionenspezifischem) Eigensinn im Bereich der Generationsbeziehungen ist und welche Variationen hierbei zum Vorschein kommen. Minimal kontrastierende Vergleiche sind dabei ebenso wichtig wie maximal kontrastierende Vergleiche (hypothetisches Beispiel: Armenien²² – Niederlande). Mit derart systematisierten Vergleichen käme man Fragen auf die Spur wie den folgenden: Wie unterscheiden sich für Erziehungsleistungen Familiennetzwerke (in Anzahl und Funktionen) voneinander? Welche Rolle spielen die Großeltern und Geschwister (abhängig von ihrer Anzahl sowie Familienkonstellation in verschiedenen europäischen Re-

das umfangreiche Schulleben mit all seinen Anforderungen, das viel ihrer Zeit mit Beschlag belegt.

21 In einer quantitativen Studie über Vorurteile holländischer Kinder gegenüber „den Deutschen“ habe ich die Hypothese aufgestellt, daß Kinder fremdnationale Stereotypen bereit sind zu differenzieren oder fallenzulassen, wenn die fremde Population in verschiedene Generationen ausdifferenziert wird. Die (holländischen) Kinder sind dann geneigt zu argumentieren: „Ein Kind ist ein Kind.“ Damit meinen sie, ein deutsches Kind ist mehr ein Generationsgenosse als Angehöriger einer verhaßten Nation (Du Bois-REYMOND u. a. 1997).

22 Das Beispiel mag weit hergeholt scheinen. Es beruht auf einer konkreten Erfahrung, die ich 1995 auf einer internationalen Konferenz machte: Ich kam ins Gespräch mit einem armenischen Kollegen, dessen geographische Herkunft mir ebenso exotisch vorkam wie seine kulturellen Berichte, während er mit zu verstehen gab, daß armenische Intellektuelle sich tief mit Westeuropa verbunden fühlen und die geringen Austauschbeziehungen bedauern.

gionen) für Kinder und Jugendliche? Gibt es zum westlichen Modernisierungsmodell neue, gegenläufige Entwicklungen in den Generationsbeziehungen? Etc.

Zum Thema (*national-)*kulturelle Identitäten: Das Bewußtsein, in einer (europäischen) Welt mit prinzipiell offenen geographisch-kulturellen Grenzen zu leben, manifestiert sich bei heutigen Kinder- und Jugendgenerationen (und ihren Eltern) auf ambivalente Weise; das haben wir in heuristischer Absicht an dem Interview mit Anja, Esther und ihren Eltern demonstriert, und das kommt auch in den besprochenen Studien, insbesondere der Schülerstudie '90, zum Ausdruck. Dort wird dargestellt, wie sich die geopolitischen Identitäten der ost- und westdeutschen Schüler staffeln, vom Wohnort bis hin zu Europa. Aber das ergibt ein zu statisches Bild. Im wirklichen Erleben der Jugendlichen verhalten sich diese Identitäten antagonistisch, opportunistisch oder auch koexistierend zueinander, wie wir bei Anja und Esther sahen.²³ Immer mehr Kinder in Europa leben mit nationalen und kulturellen Teilexistenzen. Der „Westblick“ ist zu einseitig, wenn wir nach nationalen und kulturellen Identitäten fragen, wir erhalten schlechte, weil unvollständige Ergebnisse.

Anja und Esther, und auch die Forschung, berichten, daß ostdeutsche Kinder an westdeutschen/westeuropäischen Kindern interessiert sind, aber nicht umgekehrt (und wenn, müssen es schon exotische Ostkinder wie das slowakische Mädchen in Anjas Klasse sein). Hier liegt ein enormes und noch kaum ausgeschöpftes Forschungsfeld, nämlich, was europäische Kinder und Jugendliche übereinander denken. Es ist ein Forschungsfeld, das im wesentlichen von Politologen und Sozialpsychologen besetzt wird, die sich aber zumeist mit Erwachsenen, nicht mit Kindern und Jugendlichen beschäftigen. Ergebnisse werden überwiegend mit quantitativen Umfragetechniken ermittelt. Längsschnittstudien zur Genesis von Fremdbildern bei Kindern sind in der politischen Sozialisationsforschung kaum vorhanden (CLAUSSEN/GEISLER 1996). Es besteht ein eigenartiger Widerspruch zwischen der offiziellen Rhetorik in EU-Dokumenten über eine (zu entwickelnde und gleichzeitig unterstellte) sogenannte „europäische Identität“ einerseits und der Unkenntnis bezüglich der wirklichen Identitätskonstrukte junger Europäer andererseits.²⁴ In einem „Europa der offenen Grenzen“ brauchen wir transnationale Forschungsprojekte zu kindlichen und jugendlichen örtlich-kulturellen Identitäten.²⁵ Die politische und pädagogische Bedeutung einer solchen erweiterten Kenntnis dürfte bei zunehmender Fremdenfeindlichkeit in vielen europäischen und (außereuropäischen) Ländern und Regionen unbestritten sein; der Forschungsstand hinkt demgegenüber trotz der Hausse an „Rechtsradikalismusstudien“ hinterher.²⁶

23 Zu Recht sagt SCHMELING (1995), daß „DDR-Identität“ nicht nur (ich würde meinen, nicht einmal hauptsächlich) eine politische Orientierung bildete, sondern eine lebensweltliche. Und als die DDR unterging, blieb sie doch weiterhin „soziale Heimat“ (S. 73).

24 Bei einer niederländischen Schülerumfrage 1994 über wichtige soziale Themen stand Umweltverschmutzung an erster Stelle (63%), die europäische Einheit an letzter (3%) (ZWART/WARNAAR 1995).

25 In der Schülerstudie '90 sind zu diesem Thema einige interessante Hypothesen zu finden; vgl. S. 51 ff.

26 Einen interessanten und ungewöhnlichen Theorievorschlag zum Studium von „Fremde und Zivilisierung“ (so der Titel) macht WALDHOFF (1995).

Deutsch-deutsche und andere Kinder- und Jugendforscher sind sich darin einig – die einen mehr, die anderen weniger –, daß eine national begrenzte Kindheits- und Jugendforschung an ihre Grenzen zu stoßen beginnt. Natürlich wird es auch weiterhin nationale Forschung in den angesprochenen Bereichen geben. Aber es gibt keinen Zweifel, daß die wirklich spannenden Forschungsfragen transnational gestellt werden müssen. Dieses Bewußtsein wird mit der Metapher der Globalisierung ausgedrückt.

Vergleichende Kindheits- und Jugendforschung funktioniert aber theoretisch, methodisch und wissenschaftspolitisch nur, wenn der Forschungsraum im Sinne von HABERMAS' herrschaftsfreier Kommunikation zwar nicht herrschaftsfrei ist, das ist unmöglich, aber doch weiter von Dominanzansprüchen freigehalten wird, als dies zur Zeit der Fall ist. Wenn daher in letzter Zeit (Selbst-)Zweifel an der Anwendung der Modernisierungstheorie auf Kindheits- und Jugendforschung aufkommen, selbst wenn sie überzogen sind, so liegt nach meinem Dafürhalten das Fruchtbare dieses Zweifels darin, daß die Chance wächst, die politische Diskussion um Europa mit der wissenschaftlichen Diskussion über Ost-West-Forschung zu verbinden. Damit plädiere ich nicht für eine politisierte Kindheits- und Jugendforschung in einem direkten und engen Sinn, sondern für eine explizite Reflexion der impliziten politischen Dimensionen, die in jeder Vergleichsforschung enthalten sind.

Indem nationale Kindheits- und Jugendforschung an ihre Grenzen zu stoßen beginnt – im übrigen eine Frage, die in der europäisch-internationalen Forschungsgemeinschaft selten ausdrücklich diskutiert wird²⁷ –, tauchen eine Reihe schwieriger, aber auch faszinierender theoretischer, methodischer und organisatorischer Fragen auf, ohne deren Klärung das Unternehmen einer transnationalen Kindheits- und Jugendforschung steckenbleibt. Theoretische Fragen betreffen, abgesehen vom „Westblick“, die Reichweite (scheinbar) erprobter Theorien, wenn sie sich in neuen regional-nationalen kulturellen Kontexten beweisen müssen.

Im Sinne einer nicht additiv aneinandergereihten Vergleichsforschung, sondern einer integrierten vergleichenden Kindheits- und Jugendforschung (DU BOIS-REYMOND/HÜBNER-FUNK 1993) sind Maximalvergleiche ebenso fruchtbar wie Minimalvergleiche. Um theoretische Stringenz zu erreichen, ohne Kontext zu verlieren, ist es möglicherweise oft lohnender, mit nicht allzu komplexen Fragestellungen und Forschungsdesigns zu arbeiten. Um ein Beispiel zu geben: Im Kindersurvey wendet STECHER (1996) COLEMANS Konzept des sozialen Kapitals, um unterschiedliche sozialisatorische Leistungen der Familie zu erklären, auf den deutsch-deutschen Vergleich an (Minimalvergleich). Es wäre nun gewiß höchst ergiebig, diese Theorie in weiteren Minimalvergleichen zwischen europäischen Ländern oder Regionen anzuwenden, vor allem aber auch in Maximalvergleichen. Trotz der Forderung nach einer integrierten Kindheits- und Jugendforschung wäre es aber vermutlich nicht sinnvoll, in solche Vergleiche zu viele Vergleichsregionen auf einmal einzuschließen; ganz einfach deswegen nicht, weil dies zu viele Probleme der kulturellen Kontextualisierung mit sich bräch-

27 CYRCE, ein europäisches Netzwerk von Forscherinnen und Forschern, stellt sich derartige Fragen explizit; vgl. CYRCE 1995.

te.²⁸ Es wäre aber überaus sinnvoll, wenn, aufbauend auf derartigen Minimalvergleichen, systematisch mit weiteren Minimal- und Maximalvergleichen fortgeschritten würde und auf diese Weise die Theorie immer wieder auf ihre Fruchtbarkeit und ihre Grenzen geprüft würde.

Ähnliche Überlegungen gelten Fragen der Interdisziplinarität. Wir wiegen uns gern in der Illusion, daß das Zusammenfügen verschiedener sozialwissenschaftlicher Disziplinen unsere Kenntnisse über Kindheiten und Jugenden – zumal wenn sie in verschiedenen Ländern und Regionen leben – erweitert. Und natürlich ist das auch so. Nur ist die Integration der Disziplinen ebenso mühsam und langwierig wie die interkulturelle Kontextdiskussion, und dies um so mehr, als ja die verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen ihrerseits länderspezifische Traditionen haben. Diese Tatsache ist einer der Gründe, warum die meiste Vergleichsforschung auch auf unserem Gebiet quantifizierende Indikatorenforschung ist, in der sich die benutzten Instrumente sozusagen von ihren länderspezifischen Disziplinen verselbständigt haben. Sowie es hingegen darum geht, Befunde etwa im pädagogischen, soziologischen und entwicklungspsychologischen Bereich aus verschiedenen Ländern zu kombinieren, stößt man auf die dahinter verborgenen unterschiedlichen Traditionen und Interpretationsprobleme – oder würde darauf stoßen, wenn man diese Probleme hervorzüge, statt sie zu negieren.

Ich gebe mich nicht etwa der Illusion hin, wir stünden bereits kurz davor, eine Forschung zu betreiben, die die genannten Schwierigkeiten überwindet. Dem stehen bis jetzt unüberbrückbare Hindernisse entgegen, angefangen bei länderspezifischen Forschungstraditionen und Forscherbelangen über Sprachbarrieren bis hin zu finanziell-organisatorischen Grenzen. Ich stelle diese Überlegungen vielmehr an, um dazu beizutragen, daß eine Mentalitätsveränderung in der Forschergemeinde stattfindet, die mit objektiven Globalisierungsbewegungen in der Welt korrespondiert (WALLERSTEIN 1996). Trotz aller benannter (und vieler weiterer) Schwierigkeiten ist es sehr wohl möglich, eine solche Metadiskussion (vgl. GRIESE 1995) in Gang zu setzen, und es stünde vielleicht gerade Kindheits- und Jugendforschern gut an, dies zu tun.

5. Schulkritische Überlegungen im europäischen Kontext

Eines der zentralen Themen in deutsch-deutschen Jugendstudien ist die (bange) Frage nach den Lebenschancen der untersuchten Jugendlichen. Welche Qualifikationen müssen sie erwerben, um Zukunft zu haben? Wer wird zu den Modernisierungsverlierern gehören? Diese Fragen und Ängste werden zumeist in einem nationalen, nicht in einem transnationalen Kontext gestellt, und der Blick von Forschern wie Beforschten heftet sich größtenteils auf die nationalen Bildungssysteme. Das sollte nicht darüber hinwegtäuschen, daß auch Bildungs- und Zukunftsfragen junger Deutscher eine europäische Dimension haben.

28 Es wird ja von der Forschergemeinde kaum je wirklich extensiv und ehrlich diskutiert, welche immensen Schwierigkeiten schon Minimalvergleiche – also z. B. zwischen zwei westeuropäisch benachbarten Ländern – aufwerfen, wenn es um kulturelle Kontextualisierung geht. Und schon gar nicht, wie sie unter dem Druck des Gesamtvorhabens „beseitigt“ werden.

Das möchte ich abschließend exemplarisch an drei Dokumenten zeigen, die unabhängig voneinander geschrieben sind und doch in ihren Grundzügen miteinander übereinstimmen. Es handelt sich um das „White Paper: Teaching and Learning – Towards the Learning Society“, das anlässlich des europäischen Jahres lebenslangen Lernens der EU 1996 erschien; um die Denkschrift der NRW-Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ von 1995 und um die 1996 publizierte niederländische Studie „Toekomsten voor het funderend onderwijsbeleid“ (Zukunftsszenarien für Schule und Bildungspolitik).

Die Dokumente atmen das Bewußtsein einer Zeit im Umbruch: Auf den alten Schulwegen gelangt man nicht mehr zu erwünschten Zielen, zu lange ist über Reformen nur geredet worden, statt sie einzuführen, und katastrophal wäre es angesichts der gesellschaftlichen Herausforderungen von steigender Arbeitslosigkeit, neuen Qualifikationsprofilen, Marginalisierung bestimmter Bevölkerungsgruppen, multikulturellen Gesellschaften, neuen medialen Möglichkeiten und Wirklichkeiten sowie eines breiten Wertewandels, diese Reformen nicht endlich in Gang zu setzen. Dabei herrscht in den Dokumenten Konsens, daß derartig fundamentale Reformen nur auf der Grundlage einer breiten gesellschaftlichen Diskussion Erfolg haben – und tatsächlich sind die Dokumente alle auf einer solchen Grundlage entstanden.²⁹ Dem Zeitwende Bewußtsein entspricht es, daß in allen drei Dokumenten dieselben Schlüsselthemen variiert werden. Ich behandle sie im folgenden und beziehe sie auf den vorgängigen Text.

1) *Ökonomie und Pädagogik*

Seit den achtziger Jahren öffnet sich die Schule der Wirtschaft. Es scheint um eine Vernunfttete zu gehen: Jugendarbeitslosigkeit ist seit der Zeit ein unablässiges Thema, sie soll durch eine vernünftige Zusammenarbeit zwischen dem ökonomischen und dem Bildungssektor bekämpft werden. Das „White Paper“ spricht von Brücken zwischen Schule und Firmen, die nur Gutes bewirken können, weil sie gleiche Chancen auf dem Arbeitsmarkt beförderten. Es ist die Rede von der Herstellung oder Verbesserung der „employability“ junger Menschen, „trainee schemes“ und davon, daß Bildung sich der Arbeitswelt öffnen solle (S. 57). „Employability“ wird ein pädagogisches Ziel, das ebenbürtig neben dem der persönlichen Entwicklung und der sozialen Integration steht.

Es geht nicht eigentlich um Wechselbeziehungen zwischen Wirtschaft und Schule, sondern eher um eine partielle Ökonomisierung der Schule. Kontrapunktisch dazu soll die Schule eine neue pädagogische Relevanz und Autonomie gegenüber dem Staat bzw. seinen bürokratischen Organen erwerben, sie soll dezentralisiert und regionalisiert und auch „budgetär unabhängiger“ werden. Sowohl in „Toekomsten“ als auch in „Zukunft der Bildung“ werden „Schulmodelle und Bildungsvorstellungen“ erörtert, die dieser Kontrapunktik Rechnung tragen. Beide Dokumente finden dafür dieselbe Metapher: „Haus des Lernens“ bzw. „studiehuis“. Dieses neue Schulhaus beherbergt neue Kinder, neue Lehrer und neue Curricula und öffnet seine Tore weit zur Außenwelt, eben auch zur

²⁹ Für das „White Paper“ als ein Dokument der European Commission gilt das per definitionem; „Zukunft der Bildung“ beruht auf einer internationalen Kommission, nur das niederländische Dokument blieb eigenartigerweise auf eine – allerdings breite – nationale Diskussion beschränkt.

Wirtschaft. Wunsch- und Realdenken vermischen sich hier, denn das vielbeschworene Haus des Lernens ist ja keineswegs flächendeckend in den europäischen Ländern eingeführt, während die Anbindung von curricularen und organisatorischen Strukturen an wirtschaftliche Erfordernisse desto zügiger voranschreitet.

Ökonomische Kräfte sollen bei der gewaltigen Aufgabe, eine Schule der Zukunft zu schaffen, helfen; dem Staat soll diese Aufgabe nicht mehr so weitgehend anvertraut werden wie bisher, er hat sie nicht zeitgemäß gelöst („historisch überwundene Lernschule“ – „Zukunft“, S. XIV; „excessive standardization of knowledge“, „passive students“ – „White Paper“, S. 29). Bei der ökonomischen Einflußnahme kann es sich um „sponsoring“ staatlich finanzierter Schulen handeln³⁰, aber auch um finanziell teilprivatisierte Schulen („Toekomst“, S. 153). „Zukunft der Bildung“ geht nicht so weit, die staatliche Gesamtverantwortung aus der Hand zu geben, findet aber, ebenso wie „Toekomst“, daß Schulen wesentlich mehr Raum für pädagogische Eigengestaltung erhalten sollen. Im dualen System übernimmt die Wirtschaft ihren Teil der Verantwortung an der „employability“ der Jugendlichen bzw. entzieht sich dieser Verantwortung, indem sie eigene Ausbildungsgänge entwickelt und auf diese Weise „eine weitere Privatisierung der beruflichen Bildung“ vorantreibt („Zukunft“, S. 258).

Bemerkenswert in allen drei Dokumenten ist die Dringlichkeit, mit der das herrschende (westeuropäische) Schulwesen auf die grundsätzlich neuen Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen von modernen Kindern und Jugendlichen hingewiesen wird; Bedürfnisse und Voraussetzungen, so die Unterstellung, die auch in modernen Arbeitsverhältnissen gefragt sind: Eigentätigkeit, intrinsische Motivation, holistisches Lernen, wahlorientiertes Lernen, Kooperation statt Konkurrenz, Selbstwirksamkeit, Lehrer und Lernende (Kapital und Arbeit) formen eine Lern-(Arbeits-)Gemeinschaft.

Ohne dies so deutlich auszusprechen, scheinen die Modellbauer auf eine große Koalition zwischen Schülern/Eltern/Lehrern und Markt/Wirtschaft zu setzen, die die alte Lernschule reformieren und die Lebenschancen der Jugend erweitern soll. Diese Koalition bildet sich sozusagen hinter dem Rücken des Staates (und berufsbornierter Lehrerverbände) und setzt ihn zunehmend unter Handlungsdruck. Mit Initiativen wie „Zukunft“ und „Toekomst“ versuchen die zentral- und westeuropäischen Länder offenbar, die Modernisierungsdynamik im Bildungs-, Ausbildungs- und Arbeitsbereich wieder unter Kontrolle zu bekommen, wohingegen „White Paper“ eine europäische Bildungslandschaft konzipiert, ohne eine ausführende Macht zu haben.³¹

Ob das wachsende Bewußtsein einer schulorganisatorischen und pädagogischen Krise, wie es sich auf nationalstaatlicher Ebene einerseits, auf europäischer Ebene (aber unverbunden mit der nationalstaatlichen) andererseits abzu-

30 Fast alle holländischen Schulen werden auf die eine oder andere Art gesponsert. Dabei geht es um Ausstattungen fürs Klassenzimmer wie Computer, PR-Aktivitäten und Reklametafeln von Firmen in der Schule u. a. Das Bildungsministerium hat keineswegs vor, diese Aktivitäten zu unterbinden, sondern will einen Ethikcode entwickeln, an den sich die Wirtschaft halten soll (NRC Handelsblatt vom 17.1.1997; Du Bois-Reymond 1996).

31 Durch das Subsidiaritätsprinzip ist die Europäische Kommission in ihrer Bildungspolitik stark eingeschränkt: „The principle of subsidiarity is an essential part of (the debate on lifelong learning)“ (White Paper 1996, S. 50); vgl. CHISHOLM (1996).

zeichnen beginnt, das Entscheidungs- und Handlungspotential in sich birgt, das nötig ist, um aus der Krise herauszukommen, ist allerdings die Frage.

2) Partizipation und Marginalisierung

War in den siebziger Jahren der dominante Kurs im (westeuropäischen) Bildungswesen der sozialistisch-sozialdemokratische Diskurs der Chancengleichheit, so trifft dies für die neunziger Jahre nirgends mehr zu. Überall Ernüchterung und aufkommende Konzepte für Elitebildung einerseits, kompensatorische Erziehung in neuer Auflage andererseits.

Aus übergeordneter Warte warnt „White Paper“ vor einer weiteren Vertiefung der Kluft zwischen „those who know and those who do not know“ (S. 26). Deutlicher kann man es nicht ausdrücken. Drohende Exklusion der Nichtwisser soll mit „second chance schools“ bekämpft werden, in denen die besten Lehrer arbeiten und die besten Unterrichtsprogramme verwendet werden (S. 62). Schön wäre das ja – aber so schön war die Welt selbst in den siebziger Jahren nicht, und so schön wird sie im zukünftigen Europa sicher nicht sein; massenhaft beste Schulen für Chancenbenachteiligte hat es in der Geschichte noch nie gegeben.

Begrenzter, damit aber zukunftssträchtiger erscheint mir ein anderer Vorschlag der Europäischen Kommission: die Entwicklung und Einführung einer sogenannten „personal skills card“. Nicht nur formale, sondern auch informelle Qualifikationen, wie z.B. spezielle handwerkliche Fähigkeiten, Sprachkompetenz, berufliche und außerberufliche Erfahrungen, sollen in Zukunft Tauschwerte auf dem westeuropäischen Arbeitsmarkt sein. Ob diese Idee allerdings Wirklichkeit wird und ob sie den Marginalisierten mehr substantielle gesellschaftliche Partizipation ermöglichen wird, steht dahin.

Die Dokumente beschwören die sozialintegrierende Kraft der Schule möglicherweise noch dringlicher als frühere programmatische Entwürfe. Es wird einem aber immer klarer, wie die „neue Schule“ den Begabten, den Flexiblen, den Modernisierten, den Aufgeschlossenen und Motivierten bessere Lernchancen als heute bieten könnte, als den wenig Begabten, den nicht so Wendigen, den sprachlich und kulturell-ethnisch Benachteiligten, und dabei spielen Privatisierungstendenzen eine nicht zu unterschätzende Rolle.

„Toekomst“ geht am offensivsten an das Problem heran: In Zukunft soll es (in den Niederlanden) eine breite Palette an Schulen geben, aus denen die Eltern die ihnen genehme wählen können. Das kann eine Eliteschule sein, teilweise mit Elternbeiträgen finanziert und mit einem Unterrichtsprogramm, das neben einem staatlich festgesetzten Kerncurriculum ein Wahlcurriculum kennt, das die Eltern nach ihren Wünschen gestalten und mit Lehrkräften eigener Wahl realisieren können sollen; es kann auch eine Nachbarschaftsschule sein, die vom Staat im Sinne der „second chance school“ Extrafinanzierung erhält.³² Es kann eine von den Eltern bewußt gewählte „neotraditionale“ Schule sein oder eine Neuauflage der alten Gesamtschule. Konkurrenz zwischen den verschiedenen Schultypen ist erwünscht, das garantiert Qualität. Schuleschwänzen oder Drop-out soll mit finanziellen Sanktionen (Einbehaltung eines Teils der

³² In den Niederlanden erhalten Schulen mit einem überproportionalen Anteil benachteiligter (zumeist ausländischer) Schüler Extrafinanzierung.

Arbeitslosenhilfe) vermindert oder verhindert werden – Eltern können ihre Kinder für eine Internatserziehung anmelden, wenn sie es sich nicht zutrauen, sie zu regelmäßigem Schulbesuch anzuhalten (S. 153).³³

Demgegenüber setzt „Zukunft“ stärker auf eine binnendifferenzierte Schule mit guter Infrastruktur, die auch Lernschwachen genügend Hilfen bietet (ein Modell, das in den Niederlanden ebenfalls vorgesehen ist, aber eben nur als eine von mehreren möglichen Varianten). Allgemeine und berufliche Bildung sollen stärker ineinander verschränkt werden und prinzipiell als gleichwertig gelten.

Die Spannung zwischen Partizipation und Marginalisierung läßt sich auch im Bild der Modernisierungsgewinner und -verlierer darstellen. CHISHOLM spricht von „Europäisierungsgewinnern und -verlierern bei Übergängen zwischen Bildung und Arbeit“ (1996, S. 32), und ich bin mit ihr völlig einer Meinung, daß es hier nicht nur um eine bessere Ausschöpfung der „human resources“ geht, sondern auf europäischem Niveau um eine im breiten und weiten Sinn zu entfaltende sozialkulturelle Kompetenz. Dieser Zusammenhang zwischen Arbeitsqualifikation und sozialkultureller Kompetenz wird von den herrschenden Arbeitsmarktpolitiken der einzelnen Länder und auch der EU immer wieder geleugnet.

In den hier besprochenen Schuldokumenten wird dieser Zusammenhang nicht geleugnet, soziale Kompetenzen werden neben arbeitsmarktrelevanten Qualifikationen als wesentlich zu erwerbendes Bildungskapital benannt. Es ist aber eine noch ungelöste Frage, wie die „Großziele“: Ausdifferenzierung der Schule, freie Schulwahl, pädagogische Autonomie einerseits, soziales und kulturelles Lernen – also Bewußtsein vom kollektiven Leben schaffen – andererseits in einer Schule der Zukunft miteinander verbunden werden können.

Schauen wir uns zum Schluß an, wie in den zitierten Dokumenten über eine Vorbereitung der europäischen Jugend auf eine europäische Zukunft gesprochen wird.

3) *Erziehung zu (nationaler und) europäischer Bürgerschaft und Bürgertugend*
Nicht nur „White Paper“, auch „Zukunft“ und „Toekomst“ betonen in ihren Bildungsentwürfen, wie unerlässlich es für eine moderne Schule und Erziehung ist, Kinder und Jugendliche mit dem Bewußtsein zu durchdringen, daß sie nicht nur in einer nationalen, sondern in einer europäischen Welt aufwachsen und leben werden; und nicht nur in einer unikulturellen, sondern vielmehr in einer multikulturellen Lebenswelt. Das Konzept, in dem dies Bewußtsein sich auskristallisiert, heißt „citizenship“, für das es keine wirklich gute Übersetzung gibt, jedenfalls keine, die die neueren Konnotationen mittransportiert. „White Paper“ verkoppelt „citizenship“ einerseits mit „europäischer Identität“, andererseits mit dem Einlösen des Versprechens auf Arbeit (S. 18, 49). Das klingt überzeugend, ist aber auf den zweiten Blick höchst problematisch. Denn wenn uns strukturelle (Jugend-)Arbeitslosigkeit durch die nächsten Jahrzehnte begleiten wird – und keine politische Partei in keinem Land in Europa, und schon gar nicht die EU in ihrer heutigen Gestalt, kann dieser Annahme überzeugend wi-

33 Betont werden muß, daß es sich hierbei zunächst um Vorschläge handelt, die noch keinerlei Gesetzeskraft haben. Schaut man sich aber die gesamte holländische bildungspolitische Diskussion an, so weisen viele Zeichen in die Richtungen, die in „Toekomst“ aufgezeigt werden.

dersprechen, geschweige denn realisierbare Modelle für Arbeit-für-alle vorlegen –, so wären all die hiervon betroffenen (jungen) Menschen für eine europäische Bürgerschaft und Identität verloren. Obgleich bereits heute in vielen Schulen in Europa interkulturell gelernt und an Bürgertugenden gearbeitet wird, so kann nach meinem Dafürhalten keine Rede davon sein, daß die nationalen Bildungssysteme und Pädagogen (und Schulforscher) den vollen Umfang der Aufgabe erkennen, vor die sie gestellt sind: die Schaffung einer offenen europäischen Schul- und Bildungslandschaft, in der Schüler, Eltern, Lehrer und andere gesellschaftliche Gruppen soziale und kulturelle Austauschprozesse massenhaft in Gang setzen.

„Zukunft“ weist die Richtung solcher Prozesse an: „Elemente einer Allgemeinbildung in Europa für Europa ... entwickeln und stufenweise in die Praxis der Schulen einbeziehen“ (S. 18). Aber es ist hier natürlich nicht mit Proklamationen getan. Wir müssen auf eine viel breitere Diskussion an viel mehr Orten in europäischen Teilgesellschaften warten und sie mit initiieren, um uns gerade auch den pädagogischen Aufgaben, die mit der Schaffung einer europäischen Identität verbunden sind, zu stellen. Und wir müssen noch viel gründlicher lernen, mit „Europa“ nicht nur – und in bestimmten Fällen nicht einmal in erster Linie – EU-Europa zu meinen, sondern osteuropäische und südeuropäische Traditionen und Dimensionen mit zu bedenken und in unsere forschungspolitischen Überlegungen aufzunehmen.

Kindheits- und Jugendforscher in einem solchen erweiterten Europa können bei der Formulierung sinnvoller Fragen nach den Voraussetzungen für die Schaffung einer europäischen Identität eine Rolle spielen, die sie bis jetzt als Berufsgruppe noch nicht spielen. Wir sind, ebenso wie unsere „Forschungsobjekte“, noch stark an unsere jeweiligen nationalen Lebens- und Forschungskontexte gebunden. Der EU und ihren Organen ist es nicht zuzutrauen, daß sie kulturelle Diskussionsformen mit breiter Ausstrahlung schafft. Als Forscher haben wir unsere internationalen Netzwerke – aber benutzen wir sie im Licht der hier gestellten Fragen verantwortungsbewußt?

Literatur

- ALANEN, L.: Sociological Perspectives on Childhood. Arbeitsgruppe „Soziologie der Kindheit“. 2. Jahrestagung 16.–18. Mai 1996 in Arnoldshain im Taunus 1996.
- BEHNKEN, I./GÜNTHER, C./KABAT VEL JOB, O. u. a.: Schülerstudie '90. Weinheim/München 1991.
- BOIS-REYMOND, M. DU: Kindheit in Dresden und der DDR. In: BIOS 6/2 (1993), S. 179–198.
- BOIS-REYMOND, M. DU: Das Schulwesen in Westeuropa – Entwicklungen oder Stagnationen der Schulen? In: W. HELSPER/H. H. KRÜGER/H. WENZEL (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Weinheim 1996, S. 190–213.
- BOIS-REYMOND, M. DU/BÜCHNER, P./KRÜGER, H. H./ECARIUS, J./FUHS, B.: Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen 1994.
- BOIS-REYMOND, M. DU/DEKKER, H./ASPESLAGH, R.: European Yearbook on Youth Policy and Research. Bd. 2: Attitudes of Dutch Children and Young People Towards Germany and the Germans. Berlin/New York 1997.
- BOIS-REYMOND, M. DU/HÜBNER-FUNK, S.: Jugend und Jugendforschung in Europa. In: H. H. KRÜGER (Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung. Opladen 1993, S. 63–88.
- BOLZ, A./GRIESE, H. (Hrsg.): Deutsch-deutsche Jugendforschung. Theoretische und empirische Studien zur Lage der Jugend aus ostdeutscher Sicht. Weinheim/München 1995.

- BÜCHNER, B./FUHS, B./KRÜGER, H. H. (Hrsg.): Vom Teddybär zum ersten Kuß. Wege aus der Kindheit in Ost- und Westdeutschland. Opladen 1996.
- CHISHOLM, L.: Jugend und Bildung in Europa: soziale Ungleichheiten in der zweiten Moderne. In: A. BOLDEN/W. R. HEINZ/K. RODAX (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Opladen 1996, S. 20–35.
- CHISHOLM, L./BOIS-REYMOND, M. DU/COFFIELD, F.: What Does Europe Mean to Me? Dimensions of Distance and Disillusion amongst European Students. In: CYRCE 1995, S. 3–31.
- CLAUSSEN, B./GEISSLER, R. (Hrsg.): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. Opladen 1996.
- CYRCE (Hrsg.): European Yearbook on Youth Policy and Research. Bd. 1: The Puzzle of Integration. Berlin/New York 1995.
- FISCHER, A./FUCHS, W./ZINNECKER, J.: Jugend '81. Jugendwerk der Deutschen Shell. Hamburg 1981.
- FISCHER, A./FUCHS, W./ZINNECKER, J.: Jugendliche und Erwachsene '85. Jugendwerk der Deutschen Shell. Opladen 1985.
- FISCHER, A./ZINNECKER, J.: Jugend '92. Jugendwerk der Deutschen Shell. Opladen 1992.
- FRIEDRICH, W.: Zur Geschichte der Jugendforschung in der ehemaligen DDR. In: H. H. KRÜGER (Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung. Opladen 1993, S. 31–41.
- GRIESE, H. M.: Jugendvergleichsstudien – Königsweg oder Fallgrube? In: BOLZ/GRIESE 1995, S. 267–292.
- HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel 1991.
- JONDA, B.: Die Deutschen und die beiden deutschen Staaten in der Sicht der Jugendlichen in Polen. In: W. MELZER/W. HEITMEYER/L. LIEGLE/J. ZINNECKER (Hrsg.): Osteuropäische Jugend im Wandel. Weinheim/München 1991, S. 101–108.
- KIRCHHÖFER, D.: Biographiestudien in der vergleichenden Jugendforschung. In: BOLZ/GRIESE 1995, S. 228–241.
- KIRCHHÖFER, D.: Veränderungen in der alltäglichen Lebensführung Ostberliner Kinder. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B 11 (1996), S. 31–45.
- NAUCK, B./BERTRAM, H.: Kinder in Deutschland. Lebensverhältnisse von Kindern im Regionalvergleich. DJI Familiensurvey 5. Opladen 1995.
- QVORTRUP, J./BARDY, M./SGRITTA, G./WINTERSBERGER, H. (Hrsg.): Childhood Matters. Avebury 1994.
- SCHLEGEL, U.: Wo sind sie geblieben? Berufsbiographien ostdeutscher Jugendforscher seit der „Wende“. In: BOLZ/GRIESE 1995, S. 128–173.
- SCHMELING, D.: Jugend, Politik und politische Sozialisation in der DDR. Überlegungen zu einem widersprüchlichen Verhältnis und seinen problematischen Interpretationen. In: BOLZ/GRIESE 1995, S. 67–98.
- STARKE, K.: Jugendforschung: Beispiel Partnerbeziehungen Jugendlicher. In: Berliner Journal für Soziologie 3/4 (1992), S. 349–366.
- STECHER, L.: Schulhabitus und soziales Klima in der Familie. In: J. ZINNECKER/R. K. SILBEREISEN: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim/München 1996, S. 267–290.
- TOEKOMSTEN voor het funderend onderwijsbeleid. R. IN 'T VELD/H. DE BRUIJN/M. LIPS. OCenW. Fero Consilium BV 1996.
- TROMMSDORF, G.: Kindheit im Kulturvergleich. In: M. MARKEFKA/B. NAUCK (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied/Berlin 1989, S. 45–66.
- WALD, R.: „Tja, Freunde sind wir“ – eine ostdeutsche Kindheit. In: ZSE 15 (1995), S. 208–231.
- WALDHOFF, H. P.: Fremde und Zivilisierung. Wissenssoziologische Studien über das Verarbeiten von Gefühlen der Fremdheit. Frankfurt a. M. 1995.
- WALLERSTEIN, I.: De sociale wetenschap en het zoeken naar een rechtvaardige samenleving. In: Amsterdams Sociologisch Tijdschrift, 23 (1996), S. 267–286.
- WHITE PAPER: Teaching and Learning. Towards the Learning Society. European Commission. Brüssel/Luxemburg 1996.
- ZEIHER, H. J./ZEIHER, H.: Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim/München 1994.
- ZINNECKER, J.: Jugend als Bildungsmoratorium. In: W. MELZER/W. HEITMEYER/L. LIEGLE/J. ZINNECKER (Hrsg.): Osteuropäische Jugend im Wandel. Weinheim/München 1991.
- ZINNECKER, J.: Soziologie der Kindheit oder Sozialisation des Kindes? Überlegungen zu einem aktuellen Paradigmenstreit. In: M. S. HONIG/H. R. LEU/U. NISSEN (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Weinheim/München 1996, S. 31–54.

- ZINNECKER, J./SILBEREISEN, R. K.: Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim/München 1996.
- ZUKUNFT DER BILDUNG – Schule der Zukunft: Hrsg. von der Bildungskommission NRW. Neuwied/Kriftel/Berlin 1995.
- ZWART, R. DE/WARNAAR, M.: Nationaal Scholierenonderzoek 1994. NIBUD (Nationaal Instituut voor Budgetvoorlichting), Den Haag 1995.

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Manuela du Bois-Reymond, Rijks-Universiteit Leiden,
Faculty of Social Science, P. O. B. 9555, NL-2300 RB Leiden

Schule und Schulstruktur

Veränderungen des schulischen Raum-, Zeit- und Rollengefüges im Prozeß der Politisierung der DDR-Schule

Eine Oberschule in Thüringen 1950/51

1. Einleitung

Die vorliegende Untersuchung¹ versteht sich als ein Beitrag zur Erforschung der Politisierung² der Schule, speziell der Oberschule³ in der DDR. Mit dem Zeitraum der Untersuchung 1950/51 wurde die bewegte Zeit der Herausbildung grundlegender Strukturen des späteren „einheitlichen sozialistischen Bildungswesens“ gewählt. Insbesondere mit den während des 4. Pädagogischen Kongresses 1949 beschlossenen „Schulpolitischen Richtlinien für die deutsche demokratische Schule“ hatte die SED ihren Machtanspruch auf die Schule offen erklärt. Entschieden wurde für die umfassende Ideologisierung der Schule, mit der Begründung einer notwendigen „Leistungssteigerung“ auf die sowjetische Pädagogik orientiert und die in der deutschen Lehrerschaft virulenten reformpädagogischen Bestrebungen abgewehrt (GEISSLER/WIEGMANN 1996, S. 64–68). Nach den „Richtlinien“ kam den Oberschulen nun die Aufgabe zu, eine „neue demokratische Intelligenz“, vorzugsweise aus den Schichten der „werktätigen Bevölkerung“, heranzubilden und zu erziehen (Monumenta Paedagogica 1970, S. 341). In der Realität entsprach die Oberschule 1949 keineswegs den Vorstellungen der Machthaber. Immer noch war sie eine Stätte bürgerlichen Bildungsdenkens, zäh hielten die nach der Entnazifizierung in der Schule verbliebenen, in der Mehrzahl älteren Lehrer an gymnasialen Traditionen fest. In der vornehmlich aus bürgerlichen Kreisen stammenden Schülerschaft zeigten sich gehäuft „reaktionäre“ Tendenzen. Daher war zum einen eine wichtige Voraussetzung für die „Verbesserung der politisch ideologischen Arbeit“ an den Oberschulen die Veränderung der Zusammensetzung der Lehrerkollegien durch den „Einsatz junger Kräfte, die am Prozeß der antifaschistisch-demokratischen Schulreform aktiv teilgenommen und sich dabei politisch und fachlich qualifiziert“ hatten (Monumenta Paedagogica 1974, S. 88). Zum anderen sollte der Anteil an Arbeiter- und Bauernkindern und ihre gezielte materielle und geistige Förderung sowie die unmittelbare Einbeziehung der FDJ und der anderen gesellschaftlichen Organisationen in die Schularbeit zur Durchsetzung der

1 Ich danke meinen Kolleginnen CHRISTA UHLIG und ULRIKE MIETZNER für die sachkundigen Hinweise und die Diskussion meiner Thesen.

2 Dimensionen der Politisierung des Alltags in der Schule einschließlich einer Diskussion von Wirkungsannahmen haben TENORTH, KUDELLA und PAETZ (1996) für die allgemeinbildenden Schulen der DDR aufgezeigt.

3 Als Oberschulen werden in Anlehnung an den damaligen Sprachgebrauch ausschließlich die zum Abitur führenden Schulen mit den Klassenstufen 9 bis 12 verstanden.

schulpolitischen Forderungen dienen. Die Weiterbildung der Lehrer in Marxismus-Leninismus, auch die Verlegung der Standorte von Oberschulen sollte zur „Demokratisierung der Oberschulen“ beitragen. Politische Aufgaben, die bisher vor allem die SED-Lehrer an den Schulen zu erfüllen hatten, sollten nun für alle Lehrer verbindlich sein.

Am Beispiel einer Oberschule in Thüringen, der Karl-Marx-Oberschule in Altenburg, wird beschrieben, wie im Verlaufe von ca. zwei Jahren ein traditionelles, funktional auf Lehren und Lernen ausgerichtetes schulisches Raum-Zeit-Gefüge mit relativ stabilen Rollen- bzw. Hierarchievorstellungen im gymnasialen Bereich durch ein anderes, politisch gewolltes überlagert wird – durch personalpolitische Entscheidungen, schulpolitische Eingriffe und aktuelle politische Ereignisse. Es werden Konsequenzen aufgezeigt, die sich daraus für das traditionelle schulische Hierarchiegefüge und die Rollenzuschreibungen ergaben, und wie die Veränderungen von Schülern wahrgenommen wurden.

Bis zu diesem Zeitpunkt maß sich die Funktionalität der Schulräume in erster Linie an ihrer Zweckmäßigkeit für die Organisation des Schullebens im allgemeinen und für Unterricht im besonderen, an Sach- und Fachbezogenheit. In bezug auf schulische Zeitabläufe war der der Schule eigene und zu ihrer Funktion notwendige Zeittakt traditionell bestimmt durch den Wechsel von Unterricht und Pausen, Schulanfang und -ende, Ferien, Prüfungen und Schulentlassungen, Zeugnisse, auch schulinterne Feiern und Traditionen u. a. m. In diesem Rahmen bewegten sich Lehrer und Schüler mit festgelegten Verantwortlichkeiten, Pflichten, Zuschreibungen und entsprechenden Konflikten, die sich aus diesen Konstellationen ergaben und deren besondere Eigenschaft es war, sich zu wiederholen.

Für die vorliegende Untersuchung wurden nicht nur Texte, sondern auch Fotografien ausgewertet. Für die Rekonstruktion der Veränderungen in der Schule wurden hauptsächlich Schulakten wie Monatsberichte, Schulchroniken, Schriftverkehr der Schule und die Protokolle der Lehrerkonferenzen, aber auch Überprüfungs- und Hospitationsberichte übergeordneter Institutionen genutzt.⁴ Im Mittelpunkt der Darstellung steht die Analyse einer FDJ-Chronik, die Fotografien enthält. Chroniken waren eine in der DDR häufig verwendete Form öffentlicher kollektiver Selbstdarstellung, sie konnten neben Texten auch bildliche Darstellungen, Zeichnungen, Fotos oder andere Erinnerungen an gemeinsame Erlebnisse wie Eintrittskarten, Programme, Ansichtskarten u. ä. enthalten. Die Anfertigung von Schulchroniken wurde zumeist angeordnet und kontrolliert.⁵ Chroniken enthalten Informationen zu tatsächlichen Ereignissen, sie spiegeln die Intentionen der Auftraggeber und das Selbstbild, das die Gruppe zu vermitteln sucht. Darüber hinaus lassen sich aus der Art der Gestaltung, der Analyse

4 Die Schulakten befinden sich im Schularchiv des Friedrichsgymnasiums in Altenburg (Thüringen), das sich jetzt im Gebäude der ehemaligen Karl-Marx-EOS befindet. Ich danke den Kollegen des Friedrichsgymnasiums, vor allem dem stellvertretenden Direktor, Herrn DITTRICH, für die umfassende Unterstützung. Weitere Unterlagen zur Schule und Überprüfungsberichte, Anweisungen, Kontrollen und zu besonderen Vorkommnissen liegen bis 1952 im Thüringischen Hauptstaatsarchiv (Hsta Weimar).

5 Die Anfertigung von Schulchroniken wurde bereits 1947 in allen Schulen Weimars Pflicht und war bei Revisionen vorzulegen (Hsta Weimar, MfV 336).

von Sprache und Fotografien Rückschlüsse auf Meinungen und Haltungen der Verfasser ziehen sowie auf die Art des Umgangs mit den gesellschafts- und bildungspolitischen Forderungen.

2. Die Situation der Schule 1950

Die Karl-Marx-Oberschule in Altenburg (Thüringen) hatte zu diesem Zeitpunkt bereits eine wechselvolle Geschichte hinter sich. Am 1. Oktober 1945 wurden die Karl-Marx-Schule für Jungen (zuvor Staatliche Oberschule für Jungen – Ernestinum) und die Friedrich-Engels-Schule für Mädchen (zuvor Staatliche Oberschule für Mädchen – Carolinum) für die Klassenstufen 5 bis 12 gemeinsam in den Räumen des Ernestinums wiedereröffnet. Das Ernestinum war ein repräsentatives Schulgebäude, das um 1900 ursprünglich als Lehrerseminar erbaut und genutzt worden war. Unter dem Namen Karl-Marx-Schule wurde unter der Leitung von MAX J. 1947 eine zwölfjährige Einheitsschule aufgebaut, die die Schule mit der ehemaligen Westschule und dem ehemaligen Friedrichsgymnasium (dann Theodor-Neubauer-Schule) verband; unterrichtet wurde in drei Schulgebäuden. 1947 besuchten 517 Grund- und Kursschüler und ca. 315 Oberschüler die Einheitsschule, das Kollegium bestand aus 28 Kollegen, 16 Lehrern und zwei Lehrerinnen, vier Lehramtsbewerbern, fünf Lehramtsbewerberinnen und zwei Hilfsfachlehrerinnen. Bis 1951 wurden Grund- und Oberstufe räumlich und organisatorisch auf behördliche Anweisung DDR-weit wieder entflochten, seitdem existierte die Karl-Marx-Oberschule mit gemischten Klassen von 9 bis 12 und eingeteilt in A-, B- und C-Kurse (A für Englisch, B für Mathematik und Naturwissenschaften und C für Latein und Griechisch) im ehemaligen Ernestinum. Die Friedrich-Engels-Schule wurde später POS ohne Abiturklassen. In den Archivmaterialien finden sich für die Schule unterschiedliche Bezeichnungen, Karl-Marx-Einheitsschule, Karl-Marx-Oberschule bzw. Karl-Marx-Schule.

Der erste Direktor, MAX J., Mitglied der SED und ehemals sozialdemokratischer Schulreformer, hatte sein Amt schon Ende 1948 niedergelegt. Auf den Schulleiterkonferenzen war er öffentlich mit Vertretern der SMAD vor allem darüber in Konflikt geraten, daß er Parteipolitik in der Schule ausschloß. Der zweite Direktor, Dr. JOHANNES V., floh im März 1950 in den Westen, als bekannt wurde, daß mehrere Lehrer und Schüler seiner Schule wegen Spionageverdachts verhaftet worden waren. Zu Recht fürchtete er, man könnte ihn dafür persönlich zur Verantwortung ziehen. Dieses Kapitel gehört zu den traurigsten der Schule, es wurde bis 1989 totgeschwiegen. Soweit bekannt, verstanden sich einige Schüler und ihre jungen Lehrer als Widerstandskämpfer gegen eine neue Diktatur nach dem Vorbild der Gruppe „Weiße Rose“. Sie vervielfältigten und verteilten Flugblätter, die sie zum Teil aus Westberlin von der „Kampfgruppe gegen Unmenschlichkeit“ erhalten hatten. Sie druckten auch selbst Handzettel mit einem „F“, das für „Freiheit“ stand, und brachten sie an Häuserwänden an. Mit einem selbstgebauten Sender störten sie die Rundfunkansprache WILHELM PIECKS zum 70. Geburtstag STALINS am 21. 12. 1949 durch kritische Kommentare, die Reichweite des Senders betrug 40 km. Bei dem Prozeß, der unter Ausschluß der Öffentlichkeit vor einem sowjetischen Militärtribunal stattfand, wurden

zwei Schüler und ein Lehrer zum Tode verurteilt, andere, z. T. sogar unbeteiligte Personen zu fünf bis 25 Jahren Arbeitslager, die als Zuchthausstrafen in Waldheim und Bautzen verbüßt wurden. Einige Mitglieder der Gruppe konnten sich der Verhaftung durch Flucht in den Westen entziehen, andere, wie der Direktor, flohen, weil sie fürchteten, wegen Mitwisserschaft belangt zu werden.⁶

In der Schule sprach man offen weder über die Verhaftungen, die Todesurteile, die jahrzehntelangen Haftstrafen noch über das plötzliche Verschwinden von Kollegen und Schülern, es gab nur Gerüchte. Doch die „Vorkommnisse“, so erscheinen sie, wo sie überhaupt erwähnt werden, prägten zweifellos die Atmosphäre der Schule. Der neue, im April 1950 zunächst kommissarisch von der Kreisleitung der SED eingesetzte Direktor, PAUL W., verstand es, diese Situation zur rigiden Durchsetzung schulpolitischer Aufgaben zu nutzen; er sah seine Aufgabe in der Erhöhung der „Klassenwachsamkeit“, er witterte den „Klassenfeind“ auch im Kollegium und unter den Schülern. Es ging darum, die „Kräfte zu erkennen, die nicht mehr in diese Schule hineingehören und durch Beseitigung derselben eine fortschrittliche Schulentwicklung für die Zukunft zu gewährleisten“ (Rede eines Mitglieds der Betriebsparteiorganisation (BPO) der KMS anlässlich der Kreisdelegiertenkonferenz der SED am 24./25.6.1950; SAP-MO, IV 2/5 1153).⁷ Das neue Schuljahr 1950/51 begann die Schule mit einem radikal veränderten Lehrerkollegium, 14 Mitglieder des alten Kollegiums hatten die Schule verlassen, 16 neue Lehrkräfte wurden der Karl-Marx-Schule zugewiesen (Monatsbericht an das Volksbildungsamt Altenburg vom 28.9.1950; FGA).

3. Die Quelle: eine Schülerchronik aus dem Jahr 1951

Glaubt man den Verfassern⁸ der FDJ-Chronik, dann war die FDJ-Schulgruppe der Karl-Marx-Schule in Altenburg 1951 besonders aktiv. Dabei war der neue Direktor, als er im Frühjahr 1950 sein Amt angetreten hatte, gar nicht mit ihrer Arbeit zufrieden gewesen. Er hatte sofort klargestellt, „daß durch kulissenhafte, auf äußere Effekte abgestellte Arbeit das innere Wachstum der Schulgruppe gefährdet werde. Ideologische Festigung und Klarheit seien die Voraussetzung für jede gesellschaftswirksame Arbeit“ (Monatsbericht an das Volksbildungs-

6 Die Vorgänge sind im einzelnen noch nicht vollständig erforscht. Bisher beteiligten sich ehemalige Angeklagte, Mitschüler und Lehrer der Schule an der Rekonstruktion des Geschehens (vgl. ENKE 1993, S. 44–48; BStU 1266/67, S. 1–58).

Weitere Versuche zur Erhellung des tatsächlichen Sachverhalts scheiterten bisher an der Aktenlage, da sich die Unterlagen der sowjetischen Militärtribunale in Moskau befinden.

7 1953 flüchtete der Direktor PAUL W. selbst, die näheren Umstände der Flucht sowie Motiv und Anlaß liegen im dunkeln.

8 Die Namen der Chronisten sind nicht überliefert, auch weiß man nicht, wie viele Schüler bei der Gestaltung halfen. Es ist wahrscheinlich, daß es sich um einen einzigen handelte, da die Handschriften aller Beiträge identisch sind. Nicht auszuschließen ist jedoch, daß die Berichte von verschiedenen FDJlern verfaßt wurden und von einem oder einer (mit der passabelsten Schrift) abgeschrieben wurden. Chronist und Fotograf sind nicht identisch. Der Fotograf, KLAUS N., floh 1961 in den Westen und lebt heute bei Frankfurt am Main. Einmal wird er innerhalb der Chronik als „unser Fotograf“ erwähnt. Er war zu dieser Zeit Schüler der 10. Klasse und Mitglied der FDJ-Leitung.

amt Altenburg vom 23. 5. 1950; FGA). Von den 358 Schülern waren 1949 60 Mitglieder der FDJ (Bericht der Überprüfung der Karl-Marx-Schule in Altenburg vom 17. 2. 1949; Hsta Weimar, MFV 2334). Im Herbst 1950 waren es schon 90% der Schüler (Monatsbericht an das Volksbildungsamt Altenburg vom 28. 9. 1950; FGA). Nachdem er die FDJ-Mitglieder des Schülerrates (das waren 1949 bereits elf von 14) per Handschlag zur FDJ-Leitung der Schule ernannt hatte⁹, die nun die gesamte Schülerschaft der Schule vertreten sollte, nahm er an ihren Sitzungen fortan regelmäßig teil. Vermutlich hatte er die Anfertigung einer Chronik, in der die Erfolge der Schulgruppe propagiert werden sollten, genauso tatkräftig initiiert wie die Gestaltung einer „fortschrittlichen“ Wandzeitung zum Deutschlandtreffen 1950 im Schulhaus (Monatsbericht an das Volksbildungsamt Altenburg vom 20. 7. 1950 und 27. 6. 1950; FGA).¹⁰

Aufbau und Inhalt der Chronik

Die fünf Berichte der FDJ-Chronik informieren¹¹ über die schulöffentliche und „gesellschaftliche Tätigkeit“¹² der Schulgruppe, über eine FDJ-Jahreshauptversammlung, eine Maidemonstration, einen Wettbewerb zur Ausgestaltung der Klassenräume, eine Gruppenfahrt ins Elstertal und über Einsätze der Kulturgruppe zur Volksbefragung.

Die Chronik beginnt mit der Jahresversammlung der FDJ im April 1951, die dem äußeren Anschein nach musterhaft vorbereitet war. Mit feiner Ironie referiert der Chronist die Wahl des Präsidiums, das sich aus sieben Jugendlichen und zwei Erwachsenen zusammensetzte, die Rechenschaftslegung und die Auszeichnung von Lehrern und Schülern, die ebenso reibungslos verliefen wie die Wahl der FDJ-Leitung. Die Diskussion sei allerdings „lahm wie immer“ gewesen: Die Pionierfreundschaft „Johannes R. Becher“ von der Grundschule habe Grüße übermittelt, nach einem einstimmigen Wahlergebnis legten die FDJler der Schule Selbstverpflichtungen zum Studium der STALIN-Biographie, für das Abzei-

9 Nach mündlicher Auskunft des Fotografen KLAUS N. Vgl. dazu den Beschluß der Sitzung der Länderreferenten für Oberschulen vom 25. 2. 1949; darin heißt es u. a., daß „die Schülerräte bzw. -gemeinschaften kein aktivierender Bestandteil sind und daß sie aufzulösen sind“ bzw. „daß die FDJ-Schulgruppe die alleinige Vertreterin der Interessen der Schüler sein soll“ (in: GEISLER/BLASK/SCHOLZE 1996, S. 260).

10 Dafür, daß der Direktor die Anfertigung einer Chronik zumindest angeregt hat, spricht, daß die FDJ-Kulturgruppe gleichzeitig eine Chronik begann, die jedoch keine Textbeiträge enthält, sondern in der für jeden Auftritt der Gruppe ein besonderes Blatt gestaltet wurde, zumeist mit einem Programmablauf; sie umfaßt den Zeitraum von 1950 bis 1955.

11 Die Chronik enthält 45 handschriftlich verfaßte Seiten und 62 Fotografien.

12 Unter „gesellschaftlicher Tätigkeit“ (synonym zu „gesellschaftliche Arbeit“, „gesellschaftliche Aktivitäten“, „gesellschaftliches Engagement“) wurden in der Schule der DDR alle außerunterrichtlichen Tätigkeiten von Lehrern und Schülern gefaßt, die sich gesellschaftspolitisch begründen ließen; das konnte das Engagement in der FDJ- bzw. Pionierorganisation ebenso sein wie die Teilnahme an Arbeitseinsätzen, Altpapiersammlungen, Arbeitsgemeinschaften oder auch Sport u. ä. Lehrer leisteten gesellschaftliche Arbeit in ehrenamtlichen Funktionen als Mitglieder gesellschaftlicher Organisationen wie DSF, DFD, FDGB, als Zirkelleiter oder im Wohngebiet. Auch das Erlernen eines Instruments konnte als gesellschaftliche Tätigkeit gelten, wenn es für die kulturelle Umrahmung von Veranstaltungen genutzt werden konnte.

chen für gutes Wissen bzw. Sportleistungsabzeichen¹³, für Arbeitseinsätze, für die Gestaltung der Sichtwerbung¹⁴ auf dem Dorf oder für den Beitritt zur Gesellschaft zum Studium der Sowjetkultur ab. Am Schluß habe sich der Vertreter der FDJ-Kreisleitung in seiner Schlußansprache kritisch über die Arbeit der Karl-Marx-Schule geäußert, was der FDJ-Lehrer und soeben gewählte FDJ-Sekretär, „Jugendfreund“ SCH., unter dem Beifall der Anwesenden abgewehrt habe. Die 15 Delegierten aus den einzelnen Klassen seien über die zwei Stunden Unterrichtsausfall erfreut gewesen. Das Publikum, Lehrer und Schüler, hätte mehrfach applaudiert, nach zweieinhalb Stunden Dauer habe man die Veranstaltung beenden können.

Diesen Bericht illustrieren zwölf Fotos, die während der Versammlung in der Aula gemacht wurden. Sie zeigen zumeist die Versammlungsredner in gleicher Weise wie auf dem gewählten Foto (Foto 1), außerdem zwei Lehrer des Kollegiums, einen Blick ins Publikum und das Präsidium auf dem Podium der Aula.



Foto 1: Redner während der FDJ-Jahreshauptversammlung 1951

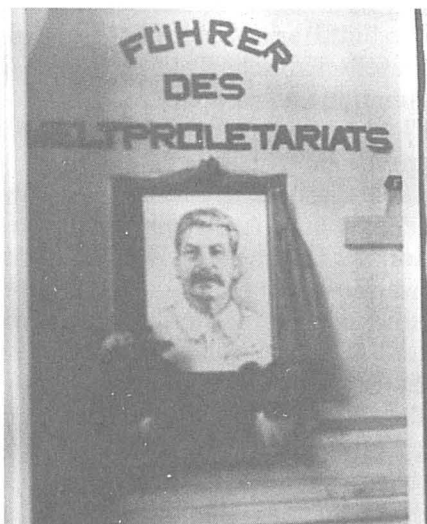


Foto 2: Sichtwerbung im Klassenraum

13 Für das „Abzeichen für gutes Wissen“ mußte eine Prüfung abgelegt werden, in der die FDJler in dieser Zeit beispielsweise Kenntnisse im Bereich der Geschichte der Arbeiterbewegung, der Jugendbewegung und der Sowjetunion nachweisen mußten (vgl. die vom Sekretariat des FDJ-Zentralrats ausgearbeiteten Prüfungsfragen für das Abzeichen in Bronze vom Mai 1951. In: MÄHLERT/STEPHAN 1996, S. 86–88). Das Sportleistungsabzeichen stand unter dem Motto „Bereit zur Arbeit und zur Verteidigung des Friedens“ (Monumenta Paedagogica 1974, S. 61).

14 Als „Sichtwerbung“ bzw. als „Sichtagitation“ wurde die Besetzung öffentlicher Räume mit politischen Symbolen, Transparenten, Losungen bzw. mit Bildern führender Persönlichkeiten bezeichnet. Sie war von Anfang an in der SBZ und in der DDR ein vielgenutztes Mittel von Agitation und Propaganda. Für die Gestaltung agitatorischer Symbole und Bildmotive gaben das ZK der SED bzw. das Politbüro Direktiven heraus, die dann über die Ämter für Information der Zentral- und Landesregierungen über die jeweiligen Agitpropabteilungen der Parteien und Massenorganisationen auf allen Ebenen verbreitet und umgesetzt wurden (vgl. VORSTEHER 1996, S. 389 – 394; Hsta Weimar, Amt für Information 158, 172, 185, 319, 733).



Foto 3: Demonstration am 1. Mai 1951

Der zweite Beitrag berichtet unter der Überschrift „Wir gestalten unsere Klassenräume“ von einem Wettbewerb aller Klassen. Auf fünf Seiten und elf Fotografien werden die Ergebnisse der Ausgestaltung der Klassen präsentiert, im wesentlichen Wandzeitungen, Plakate oder Losungen.

„Die Karl-Marx-Schule demonstriert am 1. Mai“ heißt der dritte Beitrag der FDJ-Chronik. Der Text ist knapp: Am frühen Morgen des 1. Mai 1951, als sich Lehrer und Schüler der Schule am Stellplatz trafen, sei es noch sehr kalt gewesen, „die Schüler standen trampelnd herum, auch die Lautsprechermusik konnte die Stimmung nicht wesentlich heben“. Doch zwei Stunden später, „gegen 9.30 Uhr, durften wir uns in Bewegung setzen, um uns dann dem mächtigen Demonstrationzug anzuschließen, der sich durch die ganze Stadt bis zum Marktplatz oder Anger bewegte“. Mehr Informationen liefern an den Text anschließend sechs Fotografien mit Bildunterschriften – über demonstrierende FDJler, Lehrer und Schüler der Karl-Marx-Schule. Die FDJler tragen eine Tafel mit der Nummer des Marschblockes, eine Fahne und ein Transparent mit der Losung: „Deutsch-Polnische Freundschaft – Freundschaft = Frieden“. Auf einem Gestell schleppen vier Schüler ein riesiges Bild des polnischen Staatsoberhauptes BIERUT.¹⁵

Der aktuell-politische Hintergrund der von den Schülern präsentierten Sichtung war die Kampagne zur Anerkennung der polnisch-deutschen „Oder-Neiße-Friedensgrenze“ durch die DDR 1951. Zwei Fotografien zeigen die FDJler zum Marschblock formiert, in FDJ-Kleidung und im Gleichschritt mar-

15 BOLESŁAW BIERUT (1892–1956), Staatsoberhaupt Polens bis 1952, Stalinist, 1948–1956 Vorsitzender der Polnischen Vereinigten Arbeiterpartei (ab 1954 1. Sekretär des ZK).



Foto 4: Auftritt des Chores während einer Agitationsveranstaltung zur Volksbefragung

schierend. Zwei andere zeigen sie stehend für die Kamera posierend, einmal als größere Gruppe mit der gesamten Sichtwerbung und der Bildunterschrift „Die Vorhut der Karl-Marx-Oberschule“¹⁶, das andere präsentiert vier FDJler im Blauhemd untergehakt als „besonders Aktive unserer Schule“. Andere Schüler und Schülerinnen der Schule sind zwar ebenfalls im Marschblock formiert, doch ist keine FDJ-Kleidung erkennbar, nicht alle laufen im Gleichschritt. Zwei Jungen aus der ersten Reihe tragen ein Transparent, vermutlich mit dem Namen der Schule. Eine Fotografie zeigt Zuschauer vor haushohen Plakatwänden mit den Porträts von STALIN, PIECK und GROTEWOHL. Eine Fotografie zeigt den Direktor der Schule vor dem Transparent der FDJler lächelnd beim Verzehr eines Brötchens.

Der vierte Bericht der Chronik über die Gruppenfahrt zu Pfingsten 1951 schildert ausführlich Erlebnisse während der Wanderfahrt ins Elstertal.¹⁷ Gerade diese Ausführlichkeit zeigt, wie wichtig solche Freizeitaktivitäten innerhalb der FDJ waren, doch dieser Aspekt wird im folgenden nicht diskutiert, da es hier um die Beschreibung von Veränderungen des im engeren Sinn schulischen Bereichs gehen soll.

Der letzte Beitrag der Chronik sollte die Aktivitäten der FDJ-Kulturgruppe anlässlich der Volksbefragung gegen Remilitarisierung und für die Einheit

16 Erstmalig zum 1. Mai 1951 hatte man in Altenburg mit dieser Art des „flüssigen Demonstrationzuges“ begonnen, an dem an diesem Tag 25 000 Menschen teilnahmen. In den Jahren zuvor gab es lediglich Kundgebungen auf dem Marktplatz. Vgl. den vertraulichen Bericht des Beauftragten des Amtes für Information des Landes Thüringen beim Rat des Kreises Altenburg vom 2. 5. 1951 an das Amt für Informationskunde in Erfurt (Hsta Weimar, Amt für Information 88).

17 Davon fehlen leider 13 Fotografien, von denen nur die Bildunterschriften und Kleberreste übrigblieben.

Deutschlands 1951¹⁸ dokumentieren. Im Text sind für den Zeitraum vom 1. Mai bis zum 3. Juni 16 Auftritte des Chores, der Sprechergruppe und der Tanzgruppe der Schule aufgezählt. Das einzige Foto zeigt Schulchor und Chorleiter, vermutlich bei einem Auftritt im „Volkshaus Altenburg“ vor einer mit Fahnentuch, Losung und Bild dekorierten Bühne (Foto 4).

4. Die Veränderungen des Raum-, Zeit- und Rollengefüges in der Schule

4.1 Der schulische Raum

Es sind vor allem die Fotografien der Chronik, die das veränderte Gesicht der Schule zeigen. Die ersten Fotos zeigen den Feierraum der Schule. Auf dem Podium der alten, mit dunklem Holz getäfelten Aula ist ein Präsidium aufgebaut, eine lange, vermutlich mit blauem Fahnentuch dekorierte Tafel, an der neun Personen Platz genommen haben. Links neben dem Präsidium befindet sich ein wuchtiges Rednerpult mit einem STALIN-Bild an der Vorderseite (vgl. Foto 1). Die Wand dahinter ist mit Fahnen und Abzeichen geschmückt. Ein großes FDJ-Emblem aus Pappe hängt unter einem ebenso großen Bildnis WILHELM PIECKs, außerdem sind eine FDJ-Fahne, die Fahne des Weltbundes der Jugend und das Thüringer Landes- und das Altenburger Stadtwappen zu erkennen.

Die Fotografien des zweiten Beitrages zeigen, was sich unter der Überschrift „Wir gestalten unsere Klassenräume“ eigentlich verbarg, die Installation von Sichtagitiation in den Unterrichtsräumen, und nicht nur dort, sondern in der gesamten Schule. Denn „auch über sämtlichen Eingangstüren prangten große Transparente, keine Wand ohne Losung, [ohne] eine Zeichnung, bis in die fernsten Winkel war man gedrungen“. Alle hier fotografierten Wandzeitungen, Plakate, Losungen, Bilder oder Friedensecken nahmen Bezug auf gerade aktuelle politische Kampagnen: die Vorbereitung der III. Weltfestspiele im Sommer 1951 in Berlin, die Erfüllung des Fünfjahresplans, das politische Dauerthema der fünfziger Jahre, den Kampf um den Frieden, auf politische Gedenktage, z. B. den Geburtstag ERNST THÄLMANNs am 16. April, oder es wurden politische Führer wie WILHELM PIECK und STALIN gewürdigt.

Die Fotografien zeigen folgende Arrangements: Eine Tafel mit der Losung „Lernen, Lernen, Lernen“ zierte hinter einem Strauß Forsythien und neben einem DSF-Emblem die Wand des Klassenraumes. Im Klassenraum des Wettbewerbssiegers, einer 9. Klasse, gab es eine „vorbildliche Friedensecke“ mit einem Foto WILHELM PIECKs auf einem kleinen Tisch in der Nische zwischen zwei Töpfen mit Grүнlilien sowie den Emblemen der FDJ und des Fünfjahresplanes.

Rechts darüber an der Wand hängt eine große Wandzeitung (Schulecho) zum Thema ERNST THÄLMANN mit VVN-, DSF- und FDJ-Emblemen. Im gleichen Klassenraum befanden sich noch eine Losungstafel: „Der Fünfjahrplan – unsere

18 Mit einer Volksbefragung sollten nach den Intentionen des Hauptausschusses für Volksbefragung in Essen (April 1951) die Deutschen in Ost und West zur Willensbekundung für den Abschluß eines Friedensvertrages mit Gesamtdeutschland für das Jahr 1951, gegen Remilitarisierung und für ein geeintes Deutschland aktiviert werden (vgl. FÜLBERTH 1989, S. 67f.). Die SED-Führung nutzte diese Initiative in der DDR vor allem für einen Propagandafeldzug gegen die Bundesregierung (vor allem ADENAUER) und die westlichen Alliierten (vor allem die USA).



Foto 5: Wilhelm-Pieck-Friedensecke im Klassenraum



Foto 6: Losung im Klassenraum



Foto 7: Wandzeitung im Klassenraum

starke Waffe im Kampf um den Weltfrieden“ und zwei selbstgemalte Plakate mit den Losungen: „Wissenschaft, Grundlage unserer Entwicklung“ und „Lenin: Lernt die Wissenschaft meistern!“, darauf jeweils lernende Schüler mit Buch und Mikroskop.

Die zweitplatzierte Klasse im Wettbewerb, eine 11., hatte eine STALIN-Ecke mit STALIN-Bild, Blumenschmuck und einem Schriftbogen „Führer des Weltproletariats“ eingerichtet (vgl. Foto 2). Außerdem gab es Wandzeitungen zur Vorbereitung auf die Weltfestspiele im Sommer 1951 in Berlin, eine gemalte Deutschlandfahne mit einem Foto von Helgoland in der Mitte und der Losung: „Gebt Helgoland frei“, sowie ein selbstgemachtes Bild mit bewaffnetem Militär, dem Jugendliche verschiedener Nationen gegenüberstehen mit der Losung: „Weltjugend vereinige dich im Kampf gegen die Kriegsbrandstifter“.

Nicht nur in allen Klassen und im Schulhaus hingen 1950 Wandzeitungen, die zu aktuell-politischen Themen berichten sollten, auch im Lehrerkollegium gab es ein „Redaktionskollegium“ von mehreren Lehrern, die dafür Sorge zu tragen hatten, daß dort jeden Montag eine neue Wandzeitung hing (Lehrerkonferenz vom 4.9.1950; FGA), zum Beginn des Schuljahres 1950/51 beispielsweise zum Thema „Unsere Stellung im Fünfjahrplan“ (Lehrerkonferenz vom 4.9.1950; FGA). In Vorbereitung der ersten Volkskammerwahl in der DDR am 15. Oktober 1950 waren Wandzeitungen mit den Einheitslisten der Nationalen Front von den zwölften Klassen angefertigt und im Schulhaus aufgehängt worden.

Es ging offensichtlich weder um Renovierung noch um eine fachbezogene Ausgestaltung der Klassenräume, obwohl in den Monatsberichten der allgemeine Zustand der Schule immer eines der Hauptthemen der Schulleitung war. Die Kriegsschäden an der Schule waren erheblich gewesen, ein großer Teil der Fen-

ster im Haus und in der Turnhalle kaputt, die Heizung funktionierte nicht, manche Fachkabinette waren gar nicht zu benutzen, die Lehrbildsammlung und die Lehrmittel für Naturkunde fast restlos zerstört.¹⁹ Diese Probleme zogen sich bis weit in die fünfziger Jahre hinein, manche, wie das der Heizung, wurden nie richtig gelöst.

Bereits seit 1946 wurde schon auf die Ausgestaltung der Schule vor allem bei Feiern mit Fahnen und Landeswappen geachtet. In der „Beflaggung des Schulortes, der Schulen, in Spruchbändern, Girlanden und Blumen“ sollte sich „offenbaren, wie die Schule im ganzen Volke verankert ist“.²⁰ Die Monatsberichte, die Protokolle der Lehrerkonferenzen und Schulbegehungen, die in regelmäßigen Abständen mit Vertretern gesellschaftlicher Organisationen (FDJ, DFD, Freunde der neuen Schule, FDGB) und bis 1949 auch von der SMAD stattfanden, spiegelten in den folgenden Jahren den zunehmenden Stellenwert, den die politische Ausgestaltung der Schule nach 1949 gewann. Wegen der alten Inschrift über dem Portal der Karl-Marx-Schule, die sinngemäß lautete: „Die Furcht vor dem Herrn ist aller Weisheit Anfang“ (Anlagen zur Schulchronik; FGA), wurde schon der erste Direktor, J., bereits 1948 in der örtlichen Presse stark attackiert, erst 1949 brachte der zweite Direktor, Dr. V., die nötigen Mittel auf, um die eingemeißelte Inschrift durch den Namen „Karl-Marx-Schule“ zu ersetzen (Monatsbericht an das Kreisbildungsamt Altenburg vom 19.5.1949; FGA). Zuweilen ging man bei der Gestaltung des Bildschmucks recht unbekümmert vor. Als in einem Klassenraum ein KARL-MARX-Bild zufällig von der Wand fiel, entpuppte sich die Kartonage, die zur Versteifung gebraucht worden war, als ein Foto HERMANN GÖRINGS, das vermutlich zuvor im gleichen Rahmen an gleicher Stelle gehangen hatte (Lehrerkonferenz vom 13.11.1951; FGA).

Ab 1949 fand in der KMS regelmäßig der „innerschulische Wettbewerb“ statt, der auch die politische Ausgestaltung der Klassenräume und des Schulhauses beinhaltete.²¹ Sichtwerbung für die Schule wurde seit Ende der vierziger Jahre von den Länderministerien und vom Ministerium für Volksbildung in Berlin angeordnet und laufend – durch Berichte und den Einsatz sogenannter „Instrukteure“ – kontrolliert. Es wurde nicht nur auf die Ausstattung der Klassenräume mit Bildschmuck und Wandzeitungen Wert gelegt, sondern auch auf die Fassade der Schulgebäude.²² Ein Foto Anfang der fünfziger Jahre zeigt die Schule mit Losungen links und rechts des Eingangsportals (Foto 8).

19 Vgl. den Bericht über die Schulkontrolle an der Karl-Marx-Schule für Jungen in Altenburg vom 9.4.1946 (Hsta Weimar, MfV 2348); Bericht über den Tag der Schulbegehung durch die Elternschaft am 30.10.1949.

20 Aus der Anweisung des Leiters des Landesamtes für Volksbildung an alle Kreisbildungsämter zur Vorbereitung und Durchführung der Feiern zum Beginn des neuen Schuljahres vom 9. Juli 1946 (Hsta Weimar, MfV 1445); vgl. dazu Anweisung vom 4.10.1946 (Hsta Weimar, MfV 1445).

21 Der „innerschulische Wettbewerb“ ging auf eine Initiative des Pionierverbandes aus dem Jahr 1949 zurück, er war gedacht als Beitrag der „Schüler zum Wettbewerb der Werktätigen“ und der „FDJ zur Erfüllung der Aufgaben des Zweijahrplanes“; dazu gehörten, neben vorbildlichen schulischen Leistungen, Ordnung und Sauberkeit innerhalb der Klasse, Ausgestaltung der Klassenräume, Klassenwandzeitungen, Mitarbeit bei der Ausgestaltung der Schule und Mitarbeit bei Pionier- bzw. FDJ-Veranstaltungen. In: Monumenta Paedagogica 1974, S. 57; vgl. zu Wettbewerben innerhalb der Schulen: Hsta Weimar, MfV 2336, 2284.

22 Vgl. Verordnung über die Durchführung des Schuljahres des Ministeriums für Volksbildung 1950/51. In: die neue Schule, 5. Jg. (1950), H 20, Beilage; per Rundverfügung wurden 1950 Lo-



Foto 8: Karl-Marx-Oberschule Altenburg

Doch trotz aller Bemühungen bemängelten die Teilnehmer der Schulbegehung 1951 noch immer: „Wandschmuck und Losungen reichen nicht aus, es fehlen Bilder der führenden Persönlichkeiten der Republik“ (Bericht von der Schulbegehung am 25.8.1951).

Für die „gesellschaftliche Tätigkeit“ der FDJler und Pioniere wurden in dieser Zeit neue Räume in der Schule eingerichtet, ein Pionierzimmer gab es in der Karl-Marx-Schule ab September 1949, und der FDJ wurden die ehemaligen Schulleiterräume des Nebenhauses zur Verfügung gestellt (Monatsbericht an das Volksbildungsamt Altenburg vom 28.9.1950; FGA), später bezog sie die ehemalige Direktorenwohnung im Haupthaus der KMS.²³

Für die Erfüllung der ihr gestellten gesellschaftspolitischen Aufgaben wurde also sowohl der originär schulische Raum nach politischen Maßgaben gestaltet als auch der Aktionsraum der Schule in den öffentlichen hinein erweitert. Schulische und gesellschaftliche Räume waren zunehmend verflochten. So war die Schule beispielsweise verantwortlich für die Gestaltung eines Schaukastens am

sungen, die an die Schulen angebracht werden sollten, weitergeleitet: Hsta Weimar, MfV 339; vgl. die Rundschreiben und Berichte zur Gestaltung von Sichtwerbung in Vorbereitung des Deutschlandtreffens 1950: Hsta Weimar, MfV 1434; Berichte über die Wettbewerbe zur Gestaltung der Schulen in Thüringen 1951: Hsta Weimar, MfV 1565, 2284; vgl. auch Zwischenbericht über den Stand der Mitarbeit der Schulabteilung des Ministeriums, der Volksbildungsämter und der Schulen in Vorbereitung der Volkswahlen am 15.10.1950; Hsta Weimar, MfV 1429.

²³ Vgl. Monatsbericht an das Dezernat Volksbildung-Unterricht und Erziehung beim Rat des Kreises Altenburg vom 27.2.1951; Bericht von der Schulbegehung am 25.8.1951, FGA. Pionier- und FDJ-Zimmer waren im Zusammenhang mit der Durchführung des Gesetzes zur Förderung der Jugend angeordnet worden. Vgl. Anweisung des Ministeriums für Volksbildung der DDR vom 15. Juni 1950. In: GEISSLER/WIEGMANN 1996, S. 109; vgl. die Anordnung des Ministerpräsidenten GROTEWOHL zur Einrichtung von Pionierzimmern vom 2.3.1950, Hsta Weimar, MfV 339.

Landestheater Altenburg, wo für alle Bürger der Stadt aktuell-politische Themen ausgestellt wurden (Lehrerkonferenz vom 4.9.1950; FGA). Gleich zwei Räume der Schule fungierten im Vorfeld der Wahlen im Oktober 1950 als „Aufklärungslokale“, in denen sich Bürger der Stadt über das Programm der Nationalen Front zur Wahl und über die Kandidaten der Einheitsliste informieren sollten (Monatsbericht an das Volksbildungsamt Altenburg vom 28.9.1950; FGA). Sie wurden zur Vorbereitung der Volksbefragung im Juni 1951 beibehalten, damit die Bürger über Inhalt und Zielsetzung dieser Kampagne „Aufklärung“ erhalten konnten.

Eine Erweiterung der schulischen Aktionsräume stellte auch die gerade beginnende Patenschaftsarbeit mit dem Braunkohlenbetrieb dar (Monatsbericht an das Volksbildungsamt Altenburg vom 28.9.1950; FGA). Schließlich zeugen die Fotografien von der Maidemonstration 1951 und von einem Auftritt der Kulturgruppe im „Volkshaus Altenburg“ von neuen Formen der „gesellschaftlichen Betätigung“ von Lehrern und Schülern.

Sichtwerbung beschränkte sich also nicht nur auf den innerschulischen Bereich, sie war Bestandteil einer bis dahin beispiellosen Dekoration öffentlicher Räume, die im Gebiet der SBZ nach dem Krieg eingesetzt und um 1950 mit den Vorbereitungen für die ersten Volkskammerwahlen der DDR einen ersten Höhepunkt erreicht hatte. Sie war visueller Bestandteil der Friedenspropaganda der SED und umfaßte unterschiedliche Formen: Wandzeitungen, Wandschmuck, Spruchbänder, Transparente, Winklelemente, gestaltete Flurnischen mit Fahnentücher und Büsten von MARX und ENGELS, THÄLMANN, PIECK und ROSA LUXEMBURG. Es wurden die Bildnisse von LENIN, STALIN, PIECK, ULBRICHT und GROTEWOHL oder von fortschrittlichen Schriftstellern wie MARTIN ANDERSEN NEXÖ oder MAXIM GORKI aufgehängt, Fahnen aufgestellt, Fahnentücher an die Wände plissiert. Losungen wurden an die Wände gemalt oder auf Fahnentücher und Spruchbänder geschrieben, FDJ- und Pionierembleme an die Wände geklebt oder genagelt. Auch Plakate wurden selbst gestaltet. Die Sichtwerbung in der Schule unterschied sich von der allgemeinen Sichtagitation²⁴ lediglich durch stärkere Akzentuierung jugend- und schulpolitischer Themen (Lernen, Lehren, Weltfestspiele) und die entsprechende Symbolik (FDJ-Fahnen, Pionieremblem; vgl. dazu MIETZNER/PILARCZYK 1997).

Von Anfang an diente die politische Innen- und Außengestaltung der Schulen in der SBZ/DDR der Demonstration eines neuen Verständnisses von der politischen Funktion von Schule und Erziehung in der SBZ/DDR. Sie war gleichzeitig der visuelle Ausdruck eines ostentativen Bruches mit der vermeintlichen Lebens- und Politikferne bürgerlicher gymnasialer Traditionen, die man für das Versagen der höheren Schulen während des Nationalsozialismus verantwortlich machte. Agitation und Propaganda sollten den schulischen Raum für die Erfüllung der gesellschaftlichen Verpflichtungen verändern und die Verbindung zu den Volksmassen sichtbar machen. Der Stand des „politischen Bewußtseins“ von Lehrern,

24 Alle öffentlichen Gebäude waren in Vorbereitung der Volksbefragung mit Losungen und Transparenten versehen, auf dem Altenburger Teich schwammen drei Flöße mit der Losung „Frieden“ (Vertraulicher Bericht Nr. 33 des Beauftragten des Amtes für Information des Landes Thüringen beim Rat des Kreises Altenburg zur Vorbereitung zur Volksbefragung im Kreis Altenburg; Hsta Weimar, Amt für Information 88).

Schülern oder einer ganzen Schule wurde nicht zuletzt an der äußeren Gestaltung der Schule, der Klassenräume oder einer Wandzeitung gemessen.

Mit der Einführung agitatorischer und propagandistischer Elemente in den Schul- und Klassenräumen wurde im Schulraum eine Doktrin gesetzt, die sowohl das Ziel als auch den Rahmen von Lehren und Lernen bestimmte. Lernthemen wurden damit begrenzt, die Art und Weise ihrer Behandlung festgelegt. Die visuelle Ideologisierung gab Inhalt und Richtung des Denkens vor und verhinderte letztlich auch die ursprünglich intendierte Entwicklung politischen Denkens, denn Richtung und Inhalt des Denkens waren vorgegeben. Die etwaigen Möglichkeiten der neuen Auseinandersetzungs- und Lernformen in der Schule, z. B. Wandzeitungen, Lösungen, Patenschaften mit Arbeitern in den Betrieben zur Entwicklung einer politischen Streitkultur oder zur Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Entwicklungen außerhalb der Schule, konnten sich so nicht entfalten.

4.2 Schulische Zeiteinteilung

Die Anlässe zur Veränderung des äußeren Erscheinungsbildes der Schule, die sogenannten „gesellschaftlichen Höhepunkte“, führten auch zu Veränderungen der schulischen Zeitabläufe. Als „gesellschaftliche Höhepunkte“ sind in der FDJ-Chronik beschrieben: der 1. Mai, Volksbefragung, Fünfjahrplan, Wahlen, Weltfestspiele. Lehrer und Schüler waren permanent damit befaßt, Gedenk- oder Feiertage vorzubereiten und auszugestalten oder sich an den aktuellen politischen Kampagnen zu beteiligen. In der Chronik sind noch nicht einmal alle Gedenktage erwähnt, die in der Karl-Marx-Oberschule im Frühjahr 1951 mit Feierstunden oder Appellen gewürdigt wurden, z. B. der Geburtstag der FDJ am 20. März, der Jahrestag der SED-Vereinigung am 21. April oder LENINS Geburtstag am 22. April (Lehrerkonferenz vom 22.2.1951; FGA). Dabei waren Gedenk- und Feiertage wie der 1. Mai, der Tag der Befreiung am 8. Mai, der Tag der Oktoberrevolution am 7. November usw. wiederkehrende, planbare gesellschaftliche Höhepunkte²⁵, während politische Kampagnen die schulische und gesellschaftliche Tätigkeit von Lehrern und Schülern in besonderer Weise dynamisierten. Sie änderten nicht nur das Gesicht der Schule, sondern auch den Rhythmus des schulischen Zeitablaufs. Der originär schulische Zeittakt ging dabei nicht verloren, er ist in den laufenden Besprechungen der Lehrerkonferenzen zu Vorzensuren und Prüfungsfestlegungen, Pausenregelungen, Fachkonferenzen, Zeugnissen, Stundentafeln, Schulbuchbestellung, Abschlußfeiern, Ferienregelungen, Erfüllung des Stundensolls u.ä. deutlich erkennbar. Doch steht er in den Schulunterlagen, den Arbeitsplänen und Berichten an die Behörden nicht mehr im Mittelpunkt des schulischen Lebens, sondern erscheint verdrängt durch eine außerordentliche Konzentration auf die „gesellschaftliche Tätigkeit“. In der FDJ-Chronik tauchen innerschulische Belange indirekt dort auf, wo es um die Verbesserung der Lernergebnisse durch die Arbeit der Lernaktiven geht, und direkt dort, wo sie mit den gesellschaftlichen kollidieren, wenn z. B. die

²⁵ Die Feiern waren in „Jahresarbeitsplänen“ für das ganze Schuljahr zu planen. Vgl. Verordnung über die Durchführung des Schuljahres 1950/51. In: die neue Schule 5 (1950), H. 20, Beilage.



Foto 9: Sichtwerbung zur Volksbefragung am Landestheater Altenburg

Delegierten zwei Stunden Unterrichtsausfall für die Jahreshauptversammlung in Kauf nehmen müßten. Fest steht, daß 1950/51 ein erheblicher Teil der individuellen und schulischen Zeit von Lehrern und Schülern für die „gesellschaftliche Arbeit“ aufgewendet wurde, fest stehen auch die damit verbundenen Eingriffe in den Unterricht.

Bereits in Vorbereitung der Oktoberwahlen 1950 hatte die FDJ-Schulgruppe 4500 Stunden für Arbeits- und Agitationseinsätze geleistet. Ein eindrucksvolles Beispiel vom individuellen Engagement der FDJler gibt auch die FDJ-Chronik im Bericht über die Einsätze zur Volksbefragung: Am Nachmittag des 1. Mai 1951, nachdem die Schüler bereits demonstriert hatten, fand im Landestheater Altenburg ein Kulturprogramm statt, in dem unter anderem das Chorwerk „Ohne uns, Mister Adenauer, jag’ den Eisenhower wieder übers Meer“ uraufgeführt wurde – eine Komposition des Musiklehrers der Karl-Marx-Oberschule, WALTER M. Es wurde über Lautsprecher auf den Straßen übertragen.

Abends gab es einen Auftritt von Massenchören im Park des Friedens, wie der Schloßpark von Altenburg nun hieß, an dem der Schulchor teilnahm. Bereits tags zuvor, am 29. April, hatte die Kulturgruppe mit dem gleichen Programm am Kreisausscheid für die III. Weltfestspiele teilgenommen, am 2. Mai wurde das Programm für den Betrieb Heinke Hoch- und Tiefbau im Gasthof Rasephas wiederholt, am 8. Mai, anlässlich des Tages der Befreiung, wurde abends „von der KMS im Kasino in Verbindung mit der Nationalen Front eine Agitationsversammlung umrahmt“. Am 12. Mai berichtete der Mitteldeutsche Rundfunk in seinen 7-Uhr-Nachrichten von Verpflichtungen der Schülerschaft der Karl-Marx-Oberschule in Altenburg zu Ernteeinsätzen in den Sommerferien, „um jugendlichen Landarbeitern die Teilnahme an den Weltfestspielen“ zu ermögli-

chen. Am 18. Mai eröffnete der FDJ-Chor der Karl-Marx-Oberschule eine Ansprache FRED OELSNERs im Volkshaus Altenburg zur Volksbefragung. Am 20. Mai trat die Kulturgruppe wieder im Landestheater auf, noch am selben Tag gestaltete sie ein Kulturprogramm zur Eröffnung der Ausstellung in der Schule zu den III. Weltfestspielen. Am 26. Mai gab es einen gemeinsamen Auftritt mit der Kulturgruppe und Tanzgruppen des Landschulheimes Windischleuba, und am 27. Mai fuhr ein Teil der Agitationskulturgruppe mit Lastwagen nach Wolperndorf. Weitere Einsätze zur Volksbefragung wurden geleistet am 28. Mai, Auftritt zur Einwohnerversammlung in der Theo-Neubauer-Schule am 31. Mai und Auftritt beim Elternabend in der Aula der Karl-Marx-Oberschule, am 2. Juni Einsatz vor dem Teehaus für eine Lautsprecherübertragung unter Mitwirkung des Chores und der Tanzgruppe. Schließlich fand am 3. Juni die Volksbefragung statt, die Schüler waren eingesetzt im Wahllokal der Karl-Marx-Oberschule, auf dem Schulhof und im Volkshaus.

Die Instrumentalisierung der Lehrer für politische und gesellschaftliche Zwecke setzte massiv mit den Vorbereitungen zum Deutschlandtreffen 1950 ein. Einen Schwerpunkt bildeten die Volkskammerwahlen im Oktober 1950, entsprechende Arbeitspläne sollten auf den Kreislehrerkonferenzen vorbereitet und in den Kollegien konkretisiert werden.

Es hatten Elternbesuche stattzufinden, bei denen mit den Eltern nicht etwa über Betragen und Leistungen ihrer Kinder gesprochen werden, sondern für die Beteiligung an der Oktoberwahl und die Kandidaten der Nationalen Front geworben werden sollte.²⁶ In der Karl-Marx-Oberschule beschloß die Lehrerkonferenz, daß allein im September 15 Elternbesuche pro Lehrer durchzuführen seien (Lehrerkonferenz vom 31. 8. 1950; FGA). Innerhalb der allgemeinen Wahlvorbereitungen kam dem Lehrer offenbar eine besondere Bedeutung als Volksaufklärer und Agitator zu, er sollte außerdem in die Hausgemeinschaften gehen und für die Wahl agitieren bzw. dort Hausgemeinschaften gründen, wo er selbst lebte (Lehrerkonferenz vom 5. 10. 1950; FGA). Die jüngeren Lehrer engagierten sich in der FDJ-Arbeit, z. B. Zeichenlehrer ALOIS H., der die Gestaltung von Sichtwerbung in der Schule und des Schaukastens am Theater übernahm (Monatsbericht an das Volksbildungsamt Altenburg vom 28. 9. 1950; FGA). Der Musiklehrer WALTER M. leitete nicht nur den FDJ-Chor, sondern schuf auch vielbeachtete politische Chorwerke, die man sogar im Berliner und im Mitteldeutschen Rundfunk sendete. Lehrer wurden zu öffentlichen Kundgebungen und Friedensmärschen delegiert, die Teilnahme am Demonstrationzug zum 1. Mai war selbstverständlich (Lehrerkonferenz vom 31. 8. 1950; FGA). 1950 stellte sich das gesamte Kollegium der Stadtverwaltung bei der Durchführung der Volkszählung zur Verfügung (Monatsbericht vom September 1950; FGA). Bei der Wahl im Oktober waren die Lehrer als Aufsicht und in der Nacht zuvor als Wachhabende im Wahllokal in der Schule eingesetzt (Lehrerkonferenz vom 5. 10. 1950; FGA). Die „Jungen Pioniere“ hatten die Aufgabe, vor dem Wahllokal Spalier zu bilden mit laufender Ablösung (Lehrerversammlung vom 20. 9. 1950; FGA).

Die Veränderung des Stellenwertes der gesellschaftlichen Arbeit innerhalb

26 Zur Wahlvorbereitung im Bereich Volksbildung vgl. den Zwischenbericht über den Stand der Mitarbeit der Schulabteilung des Ministeriums, der Volksbildungsämter und der Schulen in der Vorbereitung der Volkswahlen am 15. 10. 1950; Hsta Weimar, MfV 1429.

der Schule führte zu Störungen des Unterrichts. Hausaufgaben und Klassenarbeiten waren z.B. vor der Oktoberwahl 1950 wegen der hohen gesellschaftlichen Belastung der Schüler zu unterlassen (Lehrerkonferenz vom 5.10.1950; FGA).

Auch die Unterrichtsinhalte wurden durch die politischen Themen im Unterricht verändert, die im Wechsel der unterschiedlichen politischen Kampagnen behandelt werden mußten. Beispielsweise waren die Lehrer im Vorfeld der Wahl während der Lehrerkonferenz angewiesen worden, „ab sofort“ in allen Unterrichtsstunden das Wahlprogramm zu behandeln.²⁷ Zweimal in der Woche sollten die Lehrer in ein Buch eintragen, wie sie im Unterricht zum Frieden beigetragen hatten (Lehrerkonferenz vom 4.7.1950; FGA). Einmal wöchentlich hatte die Schule dem Volksbildungsamt beim Rat des Kreises Bericht über den Stand der Wahlvorbereitungen zu erstatten (Lehrerkonferenz vom 20.9.1950; FGA).

Ein ernstes Problem der Schule war vor allem der Unterrichtsausfall aufgrund gesellschaftlicher Verpflichtungen: Am Tag der Wahl, am 15. Oktober 1950, fiel der Unterricht auf Anordnung des Direktors aus (Lehrerkonferenz vom 5.10.1950; FGA), und am Tag vorher sollten nur zwei Stunden Unterricht stattfinden (Lehrerkonferenz vom 20.9.1950; FGA). Während ihrer (Selbst-) Verpflichtung zum dreiwöchigen Arbeitseinsatz in der Maxhütte in Unterwellenborn fielen für die Schüler und Schülerinnen der Oberschule 1949 in einem Monat 190 Stunden aus (Monatsbericht an das Volksbildungsamt Altenburg vom 19.5.1950; FGA). Die Kartoffelkäferaktion²⁸ wurde vom Volksbildungsamt Altenburg direkt angewiesen, wobei Ausfall von bis zu einer Woche Unterricht in Kauf genommen werden mußte.²⁹ Die Eingriffe in den Unterrichtsbetrieb waren vor den Wahlen 1950 so massiv, daß sich der Direktor genötigt sah, darauf hinzuweisen, daß nach der Wahl der „wissenschaftliche Unterricht wieder im Vordergrund stehen muß“ (Lehrerkonferenz vom 14.10.1950; FGA), was das Problem nicht grundsätzlich behob³⁰, denn der Vorrang „gesellschaftlicher Tätigkeit“ wurde immer wieder behördlich bestätigt: „Im Vordergrund aller Arbeit steht die Arbeit um die Erhaltung und Festigung des Friedens. Alle Aktionen, die vom Kampf um den Frieden ausgehen, sind vordringlich. Die Verhinderung des Krieges ist das Problem des Tages. Und wenn jeden Tag Resolutionen und

27 Von den Schülern der Klassenstufe 5 bis 8 waren Aufsätze zu folgenden Themen anzufertigen: I. Was geht uns die Wahl an? II. Wie unsere Schule einmal aussehen soll. III. Wie ich durch meinen zukünftigen Beruf den 5-Jahrplan erfüllen helfen will. IV. Erstellung eines Briefes an Verwandte im Westen, der zum ungefähren Inhalt hat „Wir lernen für den Frieden“. Die Klassenstufen 9 bis 12 hatten die Themen: I. Der Friedensgedanke in der zeitgenössischen Dichtung. II. Weise durch Beispiele aus der Geschichte die Richtigkeit des Satzes nach „Kriege werden durch Menschen gemacht und können durch Menschen verhindert werden“. III. Was bringt der 5-Jahrplan der Jugend? (Lehrerkonferenz vom 20.9.1950; FGA).

28 Zum Sammeln der Kartoffelkäfer waren die Schüler 1951 in der gesamten DDR gesetzlich verpflichtet. Der Kartoffelkäfer galt als „Großschädling“ der Landwirtschaft, der die Kartoffelernte jährlich bedrohte (vgl. Anordnung zur Bekämpfung des Kartoffelkäfers im Jahre 1951. In: Gesetzblatt der DDR Nr. 37/1951; BAArch Potsdam, MfV 2409).

29 Vgl. Mitteilungen des Volksbildungsamtes Altenburg vom 16. Juni 1950; Hsta Weimar, MfV 1431; vgl. dazu die entsprechenden Anweisungen des Direktors an das Kollegium der Schule (Lehrerkonferenz der KMS vom 4.7.1950; FGA).

30 Auch im Mai 1951 betonte der Direktor in einem Bericht an die SED-Kreisleitung: „Die Vorbereitung von Feiern und Kundgebungen ist jetzt so geregelt, daß die Heiligkeit des Unterrichts durch irgendwelche gesellschaftliche Veranstaltungen nicht angetastet wird“ (Bericht der BPO an die Kreisleitung der SED, Abteilung Kultur und Erziehung Altenburg, vom 2.5.1951).

Stellungnahmen zu verfassen wären, wenn es um die Erhaltung des Friedens geht, darf uns nichts zuviel sein“ (Bezirksschulleiterkonferenz am 19.3.1951; Hsta Weimar, MfV 1431).

Schule als Teil der Gesellschaft hatte sich nicht auszuschließen vom allgemeinen „Kampf um den Frieden“. Intendiert war, die Schule nach dem Krieg gesellschaftspolitisch zu fordern und in die politische Auseinandersetzung einzubinden. Die Notwendigkeit gesellschaftlichen Engagements und zur politischen Willensbekundung für den Frieden in der Zeit des „kalten Krieges“ wurde von vielen Lehrern und Schülern akzeptiert. Gleichzeitig erstickte das Argument „Friedenskampf“ jede politische Diskussion im Keim und stempelte den Zweifler zum Friedensfeind. Kampfzeit bedeutete zugleich Ausnahmezustand, sie legitimierte diktatorische Methoden, rigiden Führungsstil und die Beschlagnahme der schulischen und individuellen Zeit durch „gesellschaftliche Tätigkeit“. Diese permanente Anspannung störte die schulischen Zeitabläufe, die durch wechselnde Phasen der Anspannung und der Entspannung gekennzeichnet sind. Daß dieser Konflikt ein von außen in die Schule hineingetragener war, wird in den folgenden Jahren in der Altenburger Schule vor allem darin erkennbar, daß sich die Lehrer immer dann, wenn der politische Druck auf die Schule etwas nachließ – in den Protokollen des Pädagogischen Rates belegbar nach dem 17. Juni 1953 und 1956 –, vorrangig um rein schulische Belange kümmerten und sich die entsprechende Kritik der vorgesetzten Behörden einhandelten.

4.3 Veränderung von Lehrer- und Schülerrollen

Im Zusammenhang mit den beschriebenen Verschiebungen des schulischen Raum-Zeit-Gefüges änderten sich die Erwartungen an Lehrer und Schüler. Der Lehrer sollte nach den „Schulpolitischen Richtlinien“ von 1949 „Volkserzieher“ sein, „der den werktätigen Schichten seines Volkes dient“, ein Funktionär des neuen Staates. Der Schüler sollte zur „neuen demokratischen Intelligenz“ gehören, die es zu erziehen galt und die die neue, „fortschrittliche“ Gesellschaft gestaltete (Monumenta Paedagogica 1970, S. 341). Das führte zu Veränderungen der traditionellen Lehrer- und Schülerrollen und des damit verbundenen Hierarchiegefüges.

Lehrer ließen sich nicht mehr nur nach ihren Fachgebieten und ihrer Stellung in der schulischen Hierarchie differenzieren, sondern nach ihrem politischen Status und den gesellschaftlichen oder schulischen Aufgaben, die sie gerade zu erfüllen hatten. Je nachdem, in welchen schulischen und öffentlichen Räumen sie sich aus welchem Anlaß bewegten, wechselten sie in ihrer Rolle vom Fachlehrer zum Staatsfunktionär, vom Verantwortlichen für die Physik-Lehrmittelsammlung zum Wandzeitungsredakteur oder zum Instrukteur des Lernaktivs, vom Mitglied des Schulfriedenskomitees zum „Jugendfreund“ (Mitglied der FDJ) oder zum „Freund der Jugend“ (Förderer der FDJ), oder Lehrer und Lehrerinnen agierten im Wohngebiet als Aufklärer und Agitatoren. Allerdings befanden sie sich damit in einer widersprüchlichen Situation. In bezug auf den Fachunterricht waren Lehrer Wissende, Vermittelnde. In ideologischer Hinsicht befanden sie sich in einer Multiplikatorensituation, sollten sie politisch auf Schüler und ihre Mitmenschen einwirken, gleichzeitig waren sie nach Ansicht

der vorgesetzten Behörden in dieser Hinsicht generell schulungsbedürftig. In den angeordneten Weiterbildungen durch Referenten verschiedener gesellschaftlicher Organisationen (jeden Dienstag in der 6. Stunde, außerdem nachmittags und in den Ferien) wechselten die Lehrer in die Schülerrolle.

Schüler und Schülerinnen traten im Unterricht als Schüler auf, innerhalb der Schule auch als Schulneulinge oder Abiturienten, als Instruktoren der Lernzirkel und FDJ-Arbeitsgemeinschaften oder Agitatoren, als FDJ-Funktionäre oder Mitglied der FDJ-Kulturgruppe (Chor, Tanzgruppe usw.).

Durch Veränderung der Rollen änderten sich die Beziehungen von Lehrern und Schülern im schulischen Raum. Vor allem bei gemeinsamen gesellschaftlichen Tätigkeiten kam es zu Überschneidungen der Rollen, z.B. in der gemeinsamen FDJ-Arbeit der jüngeren FDJ-Lehrer mit den FDJ-Schülern in einer gesellschaftlichen Organisation. Schüler und Lehrer konnten identische Rollen haben, z.B. als FDJ-Leitungsmitglieder oder Instruktoren eines Lernzirkels. In Vorbereitung der III. Weltfestspiele waren FDJ-Lehreraktivs gegründet worden, deren Mitglieder sich aktiv am Leben der FDJ-Schulgruppe beteiligen sollten (Bezirksschulleiterkonferenz vom 19.3.1951; Hsta Weimar, MfV 1431). Das führte beispielsweise zu der irritierenden Situation, daß sich Schüler und Lehrer (keine Schülerinnen und keine Lehrerinnen) als „Jugendfreunde“ im FDJ-Klubraum nachmittags duzten, nachdem sie sich vormittags im Physikfachraum gesiezt hatten (zumindest die Schüler den Lehrer). Es änderten sich dadurch auch Umgangsformen, der Gruß „Freundschaft“ wurde zwischen Lehrern und Schülern eingeführt, angeblich auf Wunsch der FDJ-Schulgruppe (Lehrerkonferenz vom 4.7.1950; FGA).

Für die älteren Kollegen und Kolleginnen, die nicht mehr FDJler werden konnten, wurden zwecks gemeinsamer gesellschaftlicher Betätigung von Lehrern und Schülern neue Organisationsformen geschaffen, z.B. das Schulfriedenskomitee (Monatsbericht an das Volksbildungsamt Altenburg vom 27.7.1950; FGA), das schon nach kurzer Zeit „zu einem fruchtbaren Lehrer- und Schüleraktiv geworden“ war (Monatsbericht an das Volksbildungsamt Altenburg vom 28.9.1950; FGA), oder es wurden bestehende gesellschaftliche Organisationen für gemeinsame Aktionen genutzt, z.B. die Gesellschaft für deutsch-sowjetische Freundschaft (DSF). Den Kollegen wurde vom stellvertretenden Direktor im Dezember 1950 mehrmals mitgeteilt, daß alle Kollegen im Laufe des Monats der DSF beizutreten hätten (Lehrerkonferenz vom 7.12.1950, 14.12.1950; FGA). Innerhalb der FDJ-Lernaktivs, die vor allem gegründet worden waren, um Arbeiter- und Bauernkinder zu fördern, sollten Lehrer und leistungsstarke Schüler als Instruktoren arbeiten, und keine Lehrerkonferenz sollte mehr ohne Beteiligung eines Vertreters der FDJ-Schulgruppe stattfinden (Lehrerkonferenz vom 4.7.1950; FGA).³¹

Auch das Verhältnis zwischen jüngeren und älteren Kollegen änderte sich in

31 Die Teilnahme der Vorsitzenden der FDJ-Schulgruppe an allen Schullehrerkonferenzen (außer Besprechungen über Reifeprüfungen und Zensuren) war auf der Sitzung der Länderreferenten für Oberschulen am 25.2.1949 beschlossen worden (Geissler/BLASK/SCHOLZE 1996, S. 260). In der Realität sah es so aus, daß ca. zweimal Schüler an der Lehrerkonferenz teilnahmen, dann wurde dem Beschluß formal Genüge geleistet, indem die FDJ-Lehrer, die ohnehin zur Teilnahme an der Lehrerkonferenz verpflichtet waren, als FDJ-Leitungsmitglieder gezählt wurden.

dieser Konstellation. Ältere Kollegen, die den jüngeren gegenüber die pädagogischen Erfahrungen langer Dienstjahre voraushatten, erwarteten von ihnen Respekt, zumal sie in der Regel auch besser ausgebildet waren. Nur wenige der jüngeren Kollegen konnten in jener Zeit einen akademischen Abschluß vorweisen. Fachliche und pädagogische Kompetenz und schulisches Engagement fanden allerdings nicht bedingungslos die Anerkennung der Schulleitung und der vorgesetzten Behörden. Fachliche Kompetenz wurde im Gegenteil mit Argwohn betrachtet, wenn nicht gleichzeitig eine überdurchschnittliche „gesellschaftliche Tätigkeit“ geleistet wurde, wie das beim Musiklehrer WALTER M. der Fall war. Dazu waren einige der älteren Kollegen weder in diesem Umfang bereit noch physisch in der Lage, die enorme Doppelbelastung durchzustehen.³² Wurde hingegen der gesellschaftliche Einsatz eines Kollegen bemängelt, so ließ die fachliche Kritik bei Hospitationen nicht lange auf sich warten.³³ Der „Überalterung“ des Kollegiums wurde es angelastet, wenn „die gesellschaftliche Betätigung viel zu wünschen“ übrigließ, und vor allem „bei einem Teil der älteren Kollegen“ war „ein Nachlassen der fachlichen Qualifikation festzustellen“. Dagegen habe man „gute Erfahrungen ... mit den Grundschullehrern gemacht ... die in der Oberschule eingesetzt“ waren (Zusammenfassender Bericht der Oberschulen des Kreises Altenburg für die Zeit vom 1.9.1950 bis 31.12.1950 an das Oberschulreferat des MfV des Landes Thüringen vom 8.1.1951; FGA). Damit bekräftigte man die Einschätzungen des MfV vom Jahr zuvor, die nach Auswertung der Überprüfungen der Thüringer Oberschulen 1949 getroffen worden waren.³⁴ In der Folge forderte der 43jährige Direktor der Schule, „die älteren Kollegen müssen den jüngeren Platz machen“ (Lehrerkonferenz vom 4.7.1951; FGA). Die dadurch entstandenen Spannungen innerhalb des gesamten Kollegiums, vor allem zwischen Schul- bzw. Parteileitung und den älteren Kollegen, aber auch zwischen jüngeren und älteren, spitzten sich nach einer kurzen Entspannungsphase 1953 in folgenden Jahren zu und führten bis 1955 dazu, daß die meisten der älteren Kollegen die Schule verließen – durch Versetzung in den

32 In dem zusammenfassenden Bericht der Oberschulen des Kreises Altenburg an das Volksbildungsministerium in Weimar hieß es: „Bei Einsätzen des gesamten Kollegiums wirkt ein Teil nur gezwungen mit oder versucht wegen tatsächlich vorhandener oder vorgeschobener Krankheit sich der Betätigung zu entziehen“ (Zusammenfassender Bericht der Oberschulen des Kreises Altenburg für die Zeit vom 1.9.1950 bis 31.12.1950 an das Oberschulreferat des MfV des Landes Thüringen vom 8.1.1951). Dem Kreissekretär der Nationalen Front wurde vom Direktor eine Einsatzliste mit den Namen der Lehrer überreicht, „um auch die älteren Kollegen stärker für die Mitarbeit in den Wohnbezirken im Rahmen ihrer physischen Leistungsfähigkeit zu gewinnen“ (Monatsbericht an das Dezernat für Volksbildung, Unterricht und Erziehung vom 24.10.1951; FGA).

33 Vgl. entsprechende Hospitationsberichte in: Monatsbericht an das Volksbildungsamt Altenburg vom 28.9.1950, Bericht über die Zwischenprüfungen an das Dezernat Volksbildung, Unterricht und Erziehung vom 13.7.1951, Monatsbericht an das Dezernat Volksbildung, Unterricht und Erziehung vom 27.2.1951 und vom 24.10.1951; FGA.

34 Im Bericht über die Überprüfung der Oberschule hieß es 1949 unter anderem in bezug auf die „älteren, vollausgebildeten“ Lehrkräfte: „Den meisten fehlt das Verständnis für unsere heutige politische Entwicklung, einigen auch der Wille, sie zu verstehen ... Demgegenüber ist bei den jüngeren Lehrkräften (häufig Grundschullehrer) eine größere politische Aufgeschlossenheit festzustellen, und die Schulen, in denen diese Lehrer in größerer Zahl vorhanden sind, erfüllen die Aufgaben der demokratischen Erziehung wesentlich besser“ (GEISLER/BLASK/SCHOLZE 1996, S. 266).

Ruhestand oder an andere Schulen. Soweit sie SED-Genossen waren, wurden sie unter fadenscheinigen Vorwänden ausgeschlossen.³⁵ Zwei Genossen, unter anderem der stellvertretende Direktor, flohen in den Westen. Damit war 1955 nicht ein einziger Kollege mehr an der Schule, der noch 1949 dort unterrichtet hatte, das Kollegium war einmal komplett ausgetauscht worden.

Die Notwendigkeit der Erfüllung gesellschaftlicher Aufgaben in der Schule führte zu einer Fülle neuer Rollen und Funktionen. Es war angestrebt, daß jeder Lehrer und jeder Schüler möglichst viele gesellschaftliche Funktionen innehatte. Das sollte die Identifikation mit den politischen Verhältnissen fördern, dem einzelnen das Gefühl der Teilhabe an der politischen Entwicklung geben und ermöglichte umfassende Kontrolle der organisierten Mitglieder der Gesellschaft. In der Schulrealität führte das zu Überlastung, Angst, Irritation und permanenten Konflikten. Die Entfaltung proletarischer Tugenden wie „Parteilichkeit“ und „Klassenwachsamkeit“ schürten das Mißtrauen im Kollegium, gesellschaftliches Engagement wurde gegen fachliches Können aufgewogen, Generationskonflikte wurden ideologisch überformt.

4.4 *Die Veränderungen der Schule aus Schülersicht*

Die Schülerperspektive läßt sich anhand der FDJ-Chronik nur bedingt rekonstruieren, da sie sich nur auf einen Ausschnitt des Schullebens konzentrierte und zudem einem propagandistischen Zweck, der Würdigung der eigenen „gesellschaftlichen Tätigkeit“, diente. Die Perspektive der Jugendlichen läßt sich jedoch ansatzweise aus der Analyse der Quellen, aus der Differenz zwischen Intention und Ausdruck ermitteln. Dafür stehen Text und Bild zur Verfügung.

Insbesondere der ironisch gehaltene Bericht zur Jahresversammlung ist für eine solche Untersuchung ergiebig. Im Text nimmt die Schilderung der Versammlungsreden den breitesten Raum ein, wobei der ironische Unterton des Chronisten immer dann besonders scharf wird, wenn er auf seine Mitschüler am Rednerpult zu sprechen kommt. Da gibt es z. B. einen „Schüler namens Kraus“, der sich „ziemlich wichtig da oben vorkam“ und „wirklich sehr nett über die enormen Erfolge ... erzählte, die die Lernaktivi zu verzeichnen hätten“, oder den „guten Hiller“, der über die Finanzen sprechen sollte und gar nicht erst erschienen war, vielleicht deshalb, weil er Angst gehabt hatte, „daß sich auf erhöhtem Platze sein unvermeidliches Grinsen ... nicht legen würde?“. Die mit dem Finanzbericht beauftragte Vertretung hingegen drückte sich nicht „allzu klar aus“, die Zuhörer hätten gar nicht so recht gewußt, worum es ging. Ein anderer Schüler, Vertreter der „Finanzkontrollkommission“, „erkletterte ... lässig wie immer, das Rednerpult“, um unter anderem „den Leichtsinn einiger Funktionäre“ zu bemängeln, „die es dazu kommen ließen, daß einige 100 Zeitungen [die „Junge Welt“] irgendwo verstaubten“, die einzige Referentin schließlich habe „mehr oder weniger interessante Dinge von dem zu erwartenden Klubheim“ berichtet.

35 Vgl. Abschlußbericht der Brigade der SED-Bezirksleitung Leipzig über den Einsatz an der Karl-Marx-Oberschule in Altenburg zur Vorbereitung der Kreisdelegiertenkonferenz zum IV. Parteitag vom 4.2.1954.

Der Chronist nimmt die Mitschüler in ihren Funktionen nicht ernst, vielleicht ist ihm ihre Situation peinlich. Möglicherweise signalisieren die Bemerkungen auch ein Unbehagen ihnen gegenüber, wenn sie in ihrer Eigenschaft als FDJ-Funktionäre vom Rednerpult herab Dinge verkünden, die man nicht glauben konnte (die Erfolge der Lernaktive)³⁶, die nicht interessierten (das FDJ-Klubheim), die unklar blieben (die Finanzen) oder aufgebauschte Lappalien (die verstaubten Zeitungen).

Die FDJ-Lehrer zeichnet der Chronist sehr viel zurückhaltender, hier ist er spürbar bemüht um einen unpersönlichen Berichtstil. Allerdings strapaziert er, wo immer es geht, die Sprachregelung „Jugendfreund“. Als „Jugendfreund“ bezeichnet er ausschließlich die FDJ-Lehrer, die Schüler werden nur mit dem Namen genannt. Die übrigen Lehrer, die „Damen und Herren des Kollegiums“, treten im Text als Fräulein oder Herr auf. Der sonst sachliche Stil erhält durch die fortlaufende Wiederholung „Jugendfreund“ eine ironische Färbung. Auf diese Weise reflektiert der Chronist den Rechenschaftsbericht von „Jugendfreund Otto K.“, der unter dem Motto stand; „Schule ... als Teil der Gesellschaft“. Wenn er dann einen anderen FDJ-Lehrer, den „Jugendfreund Sch.“, vom Pult herab „drohen“ läßt, „daß jeder FDJ-Lehrer von nun ab die Lernaktivs von zwei Klassen überwachen würde“, zeigt die Wortwahl, daß der Titel „Jugendfreund“ die tatsächlichen Machtverhältnisse verschleierte. Den FDJ-Lehrern standen als Erwachsenen und Lehrern selbstverständlich sehr viel größere Befugnisse zu als den Schülern. Es ist daher bezeichnend, daß die wichtigsten Funktionen bei der Wahl der FDJ-Leitung, die des 1. Sekretärs und des Organisationsleiters, von den FDJ-Lehrern, den Jugendfreunden und SED-Genossen Sch. und Otto K., besetzt wurden.

Mit Floskeln wie „zur Wahl schreiten“ zeigt der Chronist die hohe Formalität einer noch wenig geübten und anspruchsvollen Handlung. Mit der ironischen Bemerkung zur Wahl des Präsidiums, „letzteres soll öfters vorkommen“, banalisiert er das Feierliche. Diese Distanzierung erklärt sich nur vor dem Hintergrund der mit großem Pomp aufgezogenen politischen Inszenierungen dieser Zeit, zu deren wichtigsten Gestaltungselementen die Einrichtung von Präsidien und Ehrenpräsidien gehörte, in denen die nicht anwesenden, zuweilen auch die bereits verbliebenen internationalen Führer der kommunistischen Bewegung Platz nahmen.³⁷ Mit der Anspielung auf diese Gepflogenheiten macht sich der Chronist über das „hohe Präsidium“ lustig, in dem vor allem Schüler saßen (neben einem Lehrer und einem Vertreter der FDJ-Kreisleitung). Die mit dem „zur Wahl schreiten“ assoziierte Bedeutung des Wahlaktes wird im Falle der FDJ-Wahl durch die trockene Beschreibung des Ablaufs – die Kandidatennamen

36 Dabei stehen die FDJ-Lernaktive ständig in der Diskussion, weil sie nicht die erhofften Leistungssteigerungen bringen, vor allem die Arbeiter- und Bauernkinder in der Oberschule sollten durch sie gefördert werden. Vgl. dazu die Protokolle des Pädagogischen Rates der Schule 1951 und 1952; Monatsbericht der Schule an das Dezernat Volksbildung, Unterricht und Erziehung vom 27.2. 1951; FGA.

37 Vgl. den Bericht einer Kreisdelegiertenkonferenz der SED in Altenburg im November 1949: „Neben dem Präsidium wurde ein Ehrenpräsidium gewählt; ihm gehörten an: Gen. Stalin und die führenden Genossen der Arbeiterparteien der Volksdemokratien und außerdem die Gen. Max Reimann, Wilhelm Pieck und Otto Grotewohl.“ Vgl. Kreisdelegiertenkonferenz der SED in Altenburg Juni 1950; SAPMO, IV 2/5 Nr. 1153, S. 3.

wurden vorgelesen und bestätigt – zurückgenommen und durch die Zusammenfassung der Wahlmöglichkeiten persifliert, „nachdem man darüber abgestimmt hatte, wie man abstimmen sollte, wurden alle einstimmig gewählt“. „Tolle Sache!“ fügt der Chronist hinzu und gibt damit die Wahl der Lächerlichkeit preis. Vorschläge von den FDJlern für eine Kandidatur waren offenbar ebensowenig vorgesehen wie eine Diskussion der Kandidatenliste. Mit anderen Worten, nicht nur die Wahl war eine Farce, die gesamte Veranstaltung war eine Inszenierung, und der Chronist wußte das.

Ob sich der Fotograf der Inszenierung bewußt war, kann man aus den Fotos allein nicht schließen. Auf jeden Fall setzte er sie gekonnt ins Bild. Neun der zwölf Fotografien zur Jahresversammlung, die dem vorliegenden Chronikbericht zur Illustration beigegeben sind, zeigen die im Text erwähnten Versammlungsredner am Rednerpult in gleicher Weise wie auf dem gewählten Bildbeispiel (Foto 1). Auf den relativ kleinen, nicht sehr scharfen Originalabzügen ($5,5 \times 5,5$) ist der Redner jeweils von unten herauf fotografiert. Da der untere Teil der Körper durch das wuchtige Rednerpult verdeckt ist, wird der Eindruck von Büsten auf überdimensionierten Sockeln vermittelt. Das Wappen und das PIECK-Bild hinter den Personen im rechten oberen Viertel des Fotos, das FDJ-Emblem darunter und das STALIN-Bild komplettieren jeweils das steife Arrangement. Aus dieser Perspektive werden aus den politischen Symbolen auf den Fotografien Insignien der politischen Macht, die einen Rahmen beschreiben, innerhalb dessen die Personen als Funktionäre der politischen Macht erscheinen, die FDJ-Funktionäre treten als Teilhaber an der Staatsmacht auf. Doch nicht die Personen werden auf diese Weise erhöht, sondern das Amt. Die Fotos dokumentieren nicht nur die Inszenierung, sondern inszenieren selbst. Dabei bediente sich der Fotograf stilistischer Mittel der zeitgenössischen Pressefotografie, die vor allem durch explizite Darstellung politischer Symbole und Inszenierungen gekennzeichnet ist (vgl. MIETZNER/PILARCZYK 1997).

Auch für die Illustration der Maidemonstration hatte er eine Kameraperspektive gewählt, wie sie auch ein offizieller Pressefotograf in dieser Zeit eingenommen hätte: Er stellte sich vor den Zug seitlich an den Straßenrand, so daß der Betrachter sowohl die Marschordnung gut erkennen kann als auch die mitgeführten politischen Transparente und Bilder (vgl. Foto 3). Diese sind deutlicher erkennbar als die Demonstranten, deren Gesichter auf dieser Entfernung in der Menge der Menschen verschwinden. Für das letzte Foto der Chronik (vgl. Foto 4), das einzige Illustrationsfoto zu dem Beitrag „Einsätze zur Volksbefragung“, ist der Fotograf sogar auf die der Bühne gegenüberliegende Galerie geklettert, um sowohl den Chor als auch das gesamte politische Arrangement, das Bild des politischen Führers mit dem rundherum strahlenförmig gerafften Fahnentuch und die Losung über die gesamte Breitseite des Fahnentuches gleichermaßen in den Blick zu bekommen, um damit den Chor mit dem Nimbus gesellschaftlicher Bedeutung zu umgeben.³⁸

Aufgrund des propagandistischen Charakters der Fotografien lassen sich daher problemlos bestimmte Züge einer offiziell propagierten Jugendgestalt erkennen, die sich im Propagandafoto dieser Zeit in politisch dekorierten Räu-

38 Die Losung heißt: „Die Arbeiterklasse und die anderen Werktätigen haben jetzt ein Vaterland, für das es sich lohnt, alle Kräfte einzusetzen“ (WALTER ULBRICHT).

men im Takt des gesellschaftlichen Fortschritts bewegt. Es handelt sich dabei um eine abstrakte Figur, den Typus des zukünftigen Erbauers des Sozialismus. Auf den Chronikfotos erscheint er als verantwortungsbewußter FDJ-Funktionär am Rednerpult, mit Fahne und Transparent im Gleichschritt marschierend und singend bei Agitpropeinsätzen. Doch die Fotografien zeigen ihn nicht nur als Teilnehmer an der politischen Macht, sondern auch sein Eingezwängtsein in einen starren Rahmen, in eine Rolle.

Wie die Fotografien dem Propagandafoto, so entspricht der Berichtstil der Texte dem offiziellen Stil der propagandistischen Presse. Nur im Text zur Jahresversammlung der FDJ erscheint der offizielle Ton gebrochen. Bei den anderen Beiträgen der Chronik ergeben sich verblüffende Analogien zwischen Bild und Text. In allen Beiträgen dominiert ein kollektives Subjekt (der Chor, die Tanzgruppe, das Sprecheraktiv, die Klasse, die Karl-Marx-Schule, die Schüler der Schule), das in abstrakten Tätigkeiten beschrieben wird, es „bemühte sich“, „konnte ... Erfolg verbuchen“, den „Sieg davontragen“, einen „Platz belegen“, und es „demonstrierte“, „trat auf“, „fand viel Beifall“, „sehr gut sprachen an“. Phrasen wurden gebraucht, die die Beschreibungen ornamentieren wie die politische Symbolik das Foto, z. B. „es wurde [durch eine Kulturveranstaltung] eine gute Verbindung mit den Arbeitern hergestellt“, oder „diese Kulturveranstaltung diente dem verstärkten Kampfe um den Frieden, für die Einheit Deutschlands und einen Friedensvertrag im Jahre 1951“. Gerade die stichpunktartige Aufzählung der „gesellschaftlichen Aktivitäten“ des letzten Beitrages der Chronik hinterläßt den Eindruck einer bis zur Erstarrung gesteigerten Atemlosigkeit und Unrast analog zu dem starren formalen Arrangement des dazugehörigen Fotos.

Die Inszenierung eines kollektiven Subjektes anstatt eines einzelnen bzw. die Konstruktion des Typus anstelle der Darstellung individueller Handlungen war ohne Stellungnahme möglich. Die Inszenierung fungierte als Schild, hinter dem eigentliche Interessen und Standpunkte der Beteiligten verborgen werden konnten. Verdeckt wurden auf diese Weise die Widersprüche zwischen dem einzelnen und dem Kollektiv, zwischen den Generationen, Konflikte untereinander. Fotos und Text spiegelten beispielsweise die ambivalente Situation der FDJ-Funktionäre, zu denen sowohl der Chronist als auch der Fotograf gehörten. Sie zeigen einerseits eine Situation, von der sie sich ironisch distanzieren, die Beengtheit des Rahmens, in den die Personen gestellt sind, den Zwang zur Uniformität und kollektiver Ausrichtung. Eine Situation, die sie andererseits als Mitglieder der FDJ und Funktionäre nicht nur akzeptierten, sondern permanent mit erzeugten und bestätigten, denn sie trugen nicht nur zu dem einstimmigen Ergebnis der FDJ-Wahl bei, sondern als Protokollanten und Produzenten der FDJ-Chronik waren sie an der Selbstinszenierung der FDJ-Schulgruppe aktiv beteiligt.

5. Grenzen und Reichweite der Veränderungen des Raum-, Zeit- und Rollengefüges in der Schule

Exemplarisch belegen die hier vorgestellten Veränderungen an der Altenburger Oberschule der DDR den allgemeinen Funktionswandel der Oberschule, der sich Ende der vierziger, Anfang der fünfziger Jahre in den beschriebenen Dimensionen von Raum (1), Zeit (2) und Rollen (3) vollzog.

- 1) Das Eindringen von Agitation und Propaganda in den schulischen Raum ging einher mit der Veränderung der Vorstellungen von Lernen und geistiger Entwicklung. Ideologische Wahrheiten wurden fixiert, Lerninhalte festgesetzt. Unterricht bestand im Hinführen auf festgesetzte Zusammenhänge. Alle für die Menschheit und den einzelnen wichtigen Fragen waren mit der kommunistischen Lehre beantwortet, daher brauchte Fragen zu stellen nicht geübt zu werden bzw. waren Fragen nur in streng definierten Grenzen gestattet. Offene Reflexion ohne eindeutige Zielsetzungen, Kontemplation traten zurück.
- 2) Die Gestaltung schulischer Zeitabläufe nach gesellschaftspolitischen Erfordernissen führte zu einem rastlosen Aktionismus in und außerhalb der Schulzeit. Die Aktionen bestanden im Einfügen in festgelegte Kampagnenpläne zu festgelegten Terminen, im Demonstrieren von einheitlicher Zustimmung. Die pausenlose Geschäftigkeit im Kampf oder im Wettbewerb verhinderte Nachdenken und Fragen, verdrängte Trauer und Schmerz gegenüber dem Vergangenen, gesellschaftlicher Optimismus und Fortschritts Glaube wurde Pflicht.
- 3) Die Erfüllung gesellschaftspolitischer Zielstellungen und Aufgaben in der Schule wurde durch Einbeziehung bestehender gesellschaftlicher Organisationen (vor allem FDJ, Junge Pioniere) und die Schaffung verschiedener Organisationsformen (Komitees, Zirkel, Arbeitsgemeinschaften) organisiert. Mit der Zuweisung von Funktionen in diesem Rahmen konnten Lehrer und Schüler in die politischen Strukturen eingebunden und in den jeweiligen Kollektiven geführt und kontrolliert werden. Abweichungen wurden durch negative Sanktionen geregelt. Offiziell verdrängte das Jugendbild des „Erbauers des Sozialismus“ die herkömmliche Vorstellung vom Intellektuellen. Der gesellschaftspolitisch aktive Lehrer als „Funktionär des Staates“ verdrängte den auf Bildung und Wissenschaftspropädeutik konzentrierten Typ des Gymnasiallehrers.

Natürlich wirkten diese Veränderungen tendenziell, nicht umfassend und in jeder Oberschule gleichermaßen. Doch die Konsequenzen und Konflikte, die sich aus der Gültigkeit dieser widersprüchlichen Raum-Zeit-Ordnungen im schulischen Raum ergaben, ließen sich mit Sicherheit in den fünfziger Jahren für alle Oberschulen der DDR nachweisen. In ihnen sind all jene Probleme vorgeprägt, die die studienvorbereitenden Einrichtungen durch die Anforderungen zur Schaffung einer neuen Intelligenz bei der Herausbildung der sozialistischen Gesellschaft unter den Anforderungen einer modernen Industriegesellschaft hatten.

Unter dem Druck der Forderungen nach Politisierung und nach Erfüllung der eigentlichen Bildungsaufgaben entwickelten sich in der Schule Umgangsweisen, von denen im folgenden thesenhaft jene vorgestellt werden, die man unter die Begriffe Ritualisierung, Assimilierung bzw. Pädagogisierung bringen kann und die einen Ausblick auf die Entwicklung des im Beitrag behandelten Problems für die Folgezeit geben sollen.

Zugunsten der Stärkung der schulischen Belange wirkte sich in der Folgezeit aus, daß wichtige schulische Raum- und Zeitstrukturen nicht zu ändern waren, Veranstaltungs- und Unterrichtsräume blieben im Kern unverändert, und der schulische Zeittakt gegenüber dem gesellschaftspolitischen wurde bewahrt. Die

ideologische Überformung und Änderung der Lehrinhalte gelang nicht durchgängig und wurde von Lehrern, die dem Ideal des Staatsfunktionärs häufig nicht entsprachen, auch unterschiedlich vermittelt.

Ritualisiert wurde der Umgang mit den „gesellschaftlichen Höhepunkten“, er nahm zwar immer noch viel schulische Zeit in Anspruch, aber die Würdigungen verliefen zunehmend routinierter, man wußte, was zu tun war (Appell, Gedenkveranstaltung, Wandzeitung, Transparent, Bericht), um den Ansprüchen gerecht zu werden. Auch der „Kampf um den Frieden“ wurde in unzähligen Aufsatzthemen, Appellen, Gedenkveranstaltungen und Friedenstaubenbasteln usw. formalisiert. Die formale Demonstration von Zustimmung zu den politischen Entscheidungen von Staat und Regierung waren für Schüler, Lehrer und die gesamte Schule ein probates Mittel, jene Ruhe herzustellen, die zur Erfüllung der anstehenden schulischen Aufgaben benötigt wurde. Störungen des Unterrichts aufgrund gesellschaftlicher Verpflichtungen waren in der Regel nicht erwünscht.³⁹ Bestimmte Formen aus dem sogenannten „gesellschaftlichen Leben“, die in der Schule Eingang gefunden hatten, wie der Appell, der Wettbewerb, Brigaden, wurden für unmittelbar schulische Zwecke bzw. zur Stärkung der Lehrerautorität genutzt, z. B. der Appell für die Auszeichnung der besten Schüler oder zur Disziplinierung einzelner und des gesamten Kollektivs. FDJ-Funktionäre wurden in der Schule als Schülersaufsicht oder für andere Aufgaben eingesetzt, und manche gesellschaftlichen Wettbewerbe waren ausschließlich auf Verbesserung der schulischen Leistungen bezogen. Individuelle Hilfeleistungen wie die sogenannten Patenschaften zwischen schwächeren und guten Schülern wurden als gesellschaftlicher Auftrag gewertet, einfache Verrichtungen des schulischen Alltags als „gesellschaftliche Tätigkeit“ abgerechnet.

Der an den meisten Schulen ohnehin schwache Einfluß durch gesellschaftliche Organisationen wie die FDJ oder die „Jungen Pioniere“ wurde weitgehend durch eine innerschulisch organisierte und definierte gesellschaftliche Betätigung ersetzt. Sie war im wesentlichen vom Klassenlehrer organisiert und koordiniert, dadurch gestalteten sich die Übergänge zwischen schulischer und außerschulischer Arbeit fließend, der Kontakt zwischen Klassenleiter und Schüler eng – ein möglicher Grund für das Gefühl vieler Lehrer aus der DDR, sich früher mehr um ihre Schüler gekümmert und eine bessere pädagogische Arbeit geleistet zu haben als heute.

Was von den einschneidenden Änderungen im schulischen Raum am Beginn der fünfziger Jahre unverändert blieb, war die Doppelbelastung der Lehrer, die Beschneidung der individuellen Freizeit durch „gesellschaftliche Tätigkeit“, eine Vielfalt von Funktionen im schulischen Raum und den damit verbundenen Kontroll- und Disziplinierungsmöglichkeiten. Es blieb auch die Ungleichgewichtung von gesellschaftlicher Tätigkeit und schulischer Leistung bei der Beurteilung von Schülern und Lehrern. Die Doktrin im Schulraum markierte bis zum Ende der Schule der DDR die Grenze der Fragen, die ohne negative Sanktionierung gestellt werden konnten. Selbst wenn die verkündeten, symbolisch im Schulraum immer präsenten, nicht hinterfragbaren Wahrheiten abgelehnt

39 Eine Ausnahme bildete das permanente Spalierstehen der Berliner Schüler an der sogenannten Protokollstrecke anlässlich von Staatsbesuchen.

wurden, so prägten sie doch die Vorstellung, daß es solche ideologischen Wahrheiten gibt.

Bildnachweis

- Foto 1: Archiv Ikon, Altenburg KMOS – FDJ-Chronik, FGA
 Foto 2: Archiv Ikon, Altenburg KMOS – FDJ-Chronik, FGA
 Foto 3: Archiv Ikon, Altenburg KMOS – FDJ-Chronik, FGA
 Foto 4: Archiv Ikon, Altenburg KMOS – FDJ-Chronik, FGA
 Foto 5: Archiv Ikon, Altenburg KMOS – FDJ-Chronik, FGA
 Foto 6: Archiv Ikon, Altenburg KMOS – FDJ-Chronik, FGA
 Foto 7: Archiv Ikon, Altenburg KMOS – FDJ-Chronik, FGA
 Foto 8: Archiv Ikon, Altenburg KMOS – Bestand L. PILARCZYK
 Foto 9: Archiv Ikon, Altenburg KMOS – Bestand L. PILARCZYK

Abkürzungen

- KMS: Karl-Marx-Schule
 BPO: Betriebsparteiorganisation (der SED)
 EOS: Erweiterte Oberschule
 VVN: Vereinigung der Verfolgten des Naziregimes
 DSF: Gesellschaft für Deutsch-Sowjetische Freundschaft
 DFD: Demokratischer Frauenbund Deutschlands
 FDGB: Freier Deutscher Gewerkschaftsbund
 SMAD: Sowjetische Militäradministration in Deutschland
 POS: Polytechnische Oberschule

Benutzte Archive

- Archiv IKON: Bildarchiv des DFG-Projektes „Umgang mit Indoktrination: Erziehungsintentionen, -formen, -wirkungen in deutschen ‚Erziehungsstaaten‘“
 BAArch Potsdam: Bundesarchiv Potsdam, Aktenbestand Ministerium für Volksbildung
 BSTU: Der Bundesbeauftragte für die Unterlagen des Staatssicherheitsdienstes, Außenstelle Erfurt
 FGA: Archiv der ehemaligen Karl-Marx-Oberschule/EOS im Friedrichsgymnasium Altenburg/Thüringen
 Hsta Weimar: Thüringisches Hauptstaatsarchiv, Aktenbestand des Ministeriums für Volksbildung (MfV) und des Amtes für Information beim Ministerpräsidenten
 SAPMO-BAArch: Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen der DDR, Bundesarchiv

Literatur

- ENKE, W.: Verfolgt, geflüchtet, verschollen. In: Altenburger Geschichts- und Hauskalender. Altenburg 1993, S. 44–48.
 FÜLBERTH, G. (Hrsg.): Geschichte der Bundesrepublik in Quellen und Dokumenten. Köln 1989.
 GEISSLER, G./BLASK, F./SCHOLZE, TH.: Schule: Streng vertraulich! Die Volksbildung der DDR in Dokumenten. Bd. 1. Berlin 1996.
 GEISSLER, G./WIEGMANN, U.: Pädagogik und Herrschaft in der DDR. Frankfurt a.M. 1996.
 MÄHLERT, U./STEPHAN, G.-R.: Blaue Hemden – Rote Fahnen. Die Geschichte der Freien Deutschen Jugend. Opladen 1996.
 MIETZNER, U./PILARCZYK, U.: Der Blick des Fotografen. Pädagogische Perspektiven in der Fotografie. In: H. SCHMITT u. a. (Hrsg.): Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte. Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Bad Heilbrunn 1997, S. 353–373.
 MIETZNER, U./PILARCZYK, U.: Die erzieherische Funktion von Wandlosungen in Schulräumen der fünfziger Jahre in der DDR. In: S. HÄDER/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Weinheim 1997.
 MONUMENTA PAEDAGOGICA: Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demo-

- kratischen Republik. Bd. VI. Teil 1: 1945–1955. Hrsg. von der Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Berlin 1970.
- MONUMENTA PAEDAGOGICA: Zur Entwicklung des Volksbildungswesens in der Deutschen Demokratischen Republik in den Jahren 1949–1956. Autorenkollektiv unter der Leitung von G. UHLIG. Bd. XIV. Hrsg. von der Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte der Deutschen Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Berlin 1974.
- STOMMER, R./DALÜGGE, M.: Masse – Kollektiv – Volksgemeinschaft. Massenästhetische Inszenierungen der zwanziger und dreißiger Jahre. In: I. ANTONOWA/J. MERKERT (Hrsg.): Berlin–Moskau, Moskau–Berlin 1900–1950. München/New York 1995.
- TENORTH, H.-E./KUDELLA, S./PAETZ, A.: Politisierung im Schulalltag der DDR. Durchsetzung und Scheitern einer Erziehungsambition. Weinheim 1996.
- VERORDNUNG über die Durchführung des Schuljahres 1950/51. In: die neue Schule 5 (1950), H. 20, Beilage.
- VORSTEHER, D. (Hrsg.): Parteiauftrag. Ein neues Deutschland. Bilder, Rituale und Symbole der frühen DDR. Katalog zur Ausstellung des Deutschen Historischen Museums. Berlin 1996.

Anschrift der Autorin

Dr. Ulrike Pilarczyk, Humboldt-Universität, Institut für Allgemeine Pädagogik,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin

Schulstrukturen im Wandel: Veränderungen des Schul- und Unterrichtsangebots in den neuen Bundesländern am Beispiel Thüringens

Noch vor wenigen Jahren war die Erwartung verbreitet, daß nach den Schulgesetzen von 1991 und 1993, der ihnen folgenden Reorganisation des Schul- und Unterrichtsangebots sowie den damit verbundenen Maßnahmen in der Personalentwicklung der schwierigste Teil des schulischen Transformationsprozesses in den neuen Bundesländern bewältigt sei. Diese Erwartung war falsch. Drastische Rückgänge der Schülerzahlen als Folge der demographischen Entwicklung, daraus resultierende Veränderungen des Schul- und Unterrichtsangebots sowie damit erneut erforderliche Maßnahmen im Bereich der Personalentwicklung sorgen für eine anhaltende Dynamik der Problemlagen und Gestaltungsaufgaben, die denen in der ersten Hälfte der neunziger Jahre kaum nachstehen. Absehbar ist, daß der erneute Schulstrukturwandel leiser und langsamer vonstatten geht, in seinen Auswirkungen jedoch nicht weniger nachhaltig sein wird.

Am Beispiel des Landes Thüringen sollen im folgenden zunächst die Veränderungen beschrieben werden, die das Schulsystem nach Einführung der neuen Organisationsstrukturen seit 1991 durchlief, einschließlich der in Reaktion darauf systemintern sich entwickelnden Voraussetzungen für die Aufrechterhaltung der intendierten Strukturen. In einem zweiten Teil werden die Veränderungen dargestellt, die aufgrund der demographischen Entwicklung für das Schulangebot derzeit absehbar sind. Für die Analyse legen wir ein vereinfachtes Systemmodell zugrunde, das Veränderungen der Schulstruktur – verstanden als das gemäß rechtlichen Vorgaben zur Schulorganisation realisierte Schulangebot – in Abhängigkeit von exogenen und endogenen Faktoren sieht.

1. Der politische Schulstrukturwandel: Elemente, Auswirkungen, Reaktionen

1991 erfolgten in allen neuen Bundesländern gesetzliche Regelungen zu einer Neuordnung der Schulorganisation, mit denen das frühere DDR-Schulsystem, das in seinem Kern aus der zehnjährigen Polytechnischen Oberschule (POS) und der zweijährigen Erweiterten Oberschule (EOS) sowie aus in Betrieben integrierten beruflichen Schulen bestand, auf ein gestuftes und gegliedertes Schulwesen umgestellt wurde. Die gesetzlichen Regelungen – hervorgegangen aus dem Einigungsvertrag, dem in Vorverhandlungen dazu übernommenen Hamburger Abkommen sowie den Wahlergebnissen der Landtagswahlen von 1990 – veranlaßten als Ergebnis der politischen Willensbildung einen in der Folgezeit vollzogenen Wandel des Schulangebots. Zugleich beendeten sie den ba-

sisdemokratischen Diskurs um die Erneuerung des vormaligen Schulsystems. Ziel des politisch veranlaßten Strukturwandels bildete ein im Vergleich zu westlichen Schulsystemen mindestens gleichwertiges Schulangebot. Was wurde daraus in Thüringen?

1.1 Schulorganisation und Schulangebot seit 1991

Bereits seit dem Vorläufigen Bildungsgesetz, das durch das am 6. August 1993 in Kraft getretene Schulgesetz im wesentlichen bestätigt wurde, wurden in Thüringen die vierjährige Grundschule, die sechsjährige Regelschule, das achttjährige Gymnasium und die neunjährige Förderschule eingeführt, ferner im berufsbildenden Bereich das aus den westlichen Bundesländern bekannte System von Teilzeit-Berufsschule, Berufsfach- und höherer Berufsfachschule, Fachoberschule, beruflichem Gymnasium, Fachschule und Förderberufsschule. Darüber hinaus läßt das Gesetz die Errichtung von Gesamtschulen zu, wenn daneben das Angebot an allgemeinbildenden Schulen im gegliederten Schulwesen gewährleistet ist.

Besonderheiten – innovative Elemente im Vergleich zum Schulsystem in den westlichen Bundesländern bzw. mit Blick auf das frühere DDR-Schulsystem überwiegend tradierte Elemente – sind: der Hort als integraler Bestandteil der Grundschule, Diagnose- und Förderklassen im Bereich von Grund- und Förderschulen, die Regelschule sowie das Gymnasium, das bereits nach acht Schuljahren zum Abitur führt (vgl. Abb. 1).

Der Hort dient der Betreuung und Förderung von Grundschulern vor und nach dem Unterricht. Diagnose- und Förderklassen werden für Kinder gebildet, die mit dem normalen Unterrichtsbetrieb nicht Schritt halten können und somit die Klassenstufen 1 und 2 in drei Schuljahren durchlaufen.

Die Regelschule vereint die Bildungsgänge von Hauptschule und Realschule. In den Klassenstufen 5 und 6 werden die Schüler in allen Fächern gemeinsam unterrichtet, ab Klasse 7 beginnt die Differenzierung zwischen Haupt- und Realschülern (bis Klasse 9), entweder in getrennten, abschlußbezogenen Klassen oder in integrierten Kursklassen mit Fachdifferenzierung in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache (in Klasse 9 auch Biologie, Chemie und Physik). Die Schulkonferenz entscheidet im Benehmen mit dem Schulträger darüber, ob Haupt- und Realschulklassen nebeneinander geführt oder integrierte Kursklassen eingerichtet werden.

Das Gymnasium beginnt mit Klasse 5 und führt nach acht Schuljahren zum Abitur. Die Klassenstufen 10 bis 12 bilden die Thüringer Oberstufe. Neben der Normalform gibt es vier Spezialgymnasien (für Musik oder Sport) und Gymnasien mit Spezialzügen für besonders Begabte. Der Übertritt auf das Gymnasium kann nach der Grundschule oder nach Klassenstufe 5, 6 oder 10 aus der Regelschule erfolgen und ist an die Erfüllung bestimmter Leistungsvoraussetzungen (Note „gut“ in Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachkunde, in der Regelschule in erster Fremdsprache), an die Empfehlung der Klassenkonferenz oder eine Aufnahmeprüfung bzw. seit 1997 einen Probeunterricht gebunden.

Wer den Anforderungen eines normalen Unterrichtsbetriebs nicht genügt, wird in einer Förderschule unterrichtet (5% aller Schüler der Jahrgangsstufen 1

bis 10) oder erhält in Grund- oder Regelschule zusätzliche Unterstützung durch einen Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (weitere 4%).

Die im Schulgesetz vorgesehenen Schularten und Bildungsgänge wurden auf der Grundlage einer vorgängigen Landesschulnetzplanung eingeführt, in der die Schulstandorte der neuen Schulen mit den Kreisen (als Schulträger) und den Kommunen (als Schulstandorte) abgestimmt und festgelegt wurden.

Gab es 1990 nur 989 allgemeinbildende Schulen (856 POS, 53 EOS und 80 Sonderschulen), entstanden daraus 1991 insgesamt 1455 Schulen (769 Grundschulen, 457 Regelschulen, 107 Gymnasien, 114 Förderschulen und 8 sonstige Schulen), ohne daß die Gebäudesubstanz vermehrt wurde. Folge waren und sind teilweise bis heute Gebäude- und Raumengpässe, insbesondere an den Gymnasialstandorten, an denen statt früher zwei nunmehr acht Jahrgänge zu führen sind. Um die Raumprobleme zu entschärfen, sind Schulen in mehreren Gebäuden untergebracht und nicht selten Klassenstufen in andere Gemeinden ausgelagert.

Trotz einer vor 1994 eingeleiteten und 1997 weitgehend abgeschlossenen Gebietsreform, die das Land in 22 Kreise (5 Stadt- und 17 Landkreise), 254 regionale Verwaltungseinheiten und 1033 Gemeinden aufteilt, die mindestens 3000 bzw. 5000 Einwohner haben sollten, weisen nur 34 Gemeinden mehr als 10000 und 28 Gemeinden zwischen 5000 und 10000 Einwohner auf. In Folge sind nur 461 Gemeinden Schulstandort: 428 Gemeinden sind Grundschulstandorte, 244 Regelschul-, 68 Gymnasial-, 58 Förderschul- und 38 Gemeinden Standorte berufsbildender Schulen; in vier Städten gibt es Gesamtschulen. Damit hat über die Hälfte der Thüringer Gemeinden keine Schule, nicht einmal eine Grundschule. Dieses Verhältnis hat sich seit 1991 nicht verändert.

Die 1455 allgemeinbildenden Schulen wurden 1991 von 348000 Schülern in 17200 Klassen besucht und von 30000 Lehrern (VZB-Stellen) unterrichtet. Das entsprach einer Relation von zwölf Schülern pro Lehrer-Vollzeit-Stelle. Grund- und Regelschulen waren in der Regel zwei- bis dreizügig mit 20 Schülern pro Klasse, Gymnasien drei- bis vierzügig mit 26 Schülern und Förderschulen ein- bis zweizügig mit 13 Schülern pro Klasse. Daraus ergab sich eine durchschnittliche Schulgröße von 180 Schülern in der Grundschule, von 275 Schülern in der Regelschule, von 630 Schülern im Gymnasium und von 120 Schülern in der Förderschule.

Seit 1991 wurden vergleichsweise wenige Korrekturen am Standortnetz vorgenommen, obwohl die Zahl der Grundschulen um 77, die der Regelschulen um 71 und die der Förderschulen um zwölf verringert und die Zahl der Gymnasien um fünf erhöht wurde. Diese Erhöhung ist allerdings auf die Gründung von Gymnasien in privater Trägerschaft zurückzuführen, denn der Gymnasialbestand in staatlicher Trägerschaft ist ebenso wie der Grund- und Regelschulbestand leicht reduziert worden.

Die Reduktionen des Schulbestandes führten zu einer gewissen Erhöhung der Jahrgangsbreiten vor allem bei den weiterführenden Schulen: So stieg die durchschnittliche Zügigkeit einer Regelschule auf drei, die eines Gymnasiums auf vier und die einer Förderschule auf zwei Züge pro Jahrgang, während sich die durchschnittliche Jahrgangsbreite einer Grundschule nur leicht erhöht hat. Bis 1995/96 ist damit die durchschnittliche Schulgröße einer Grundschule auf 690, die einer Regelschule auf 320, die eines Gymnasiums auf 760 und die einer Förderschule auf 180 Schüler gestiegen. Analog dazu erhöhte sich die Schüler-

Tabelle 1: Die Entwicklung der allgemeinbildenden Schulen in Thüringen

a) Das alte DDR-Schulsystem (Schuljahr 1990/91)

Schularten		POS 10	EOS 2	SoS	allgem. bildende Schulen*
Klassenstufen					
Schulen		856	53	80	989
Klassen		16.420	377	1.123	17.939
Schüler		318.553	7.241	10.001	335.795
Schüler je Schule		372	137	125	
Schüler je Klasse		19.4	19.2	8.9	18.7
Klassen je Schule		19.2	7.1	14.0	
Züge je Schule		1.9	3.6	1.6	
VZB-Lehrer					29.054
Schüler je Lehrer					11.6

b) Das neue Schulsystem (Schuljahr 1991/92)

Schularten	GS 4	RS 5/6	GY 8	FöS 9/10	allgem. bildende Schulen*
Klassenstufen					
Schulen	769	457	107	114	1.455
Klassen	6.656	6.252	2.770	1.433	17.204
Schüler	138.291	125.639	67.148	13.483	346.717
Schüler je Schule	180	275	628	118	
Schüler je Klasse	20.8	20.1	24.2	9.4	20.2
Klassen je Schule	8.7	13.7	25.9	12.6	
Züge je Schule	2.2	2.5	3.2	1.3	
VZB-Lehrer					29.995
Schüler je Lehrer					11.6
Übergangsquote (in %)		37	61		

c) Das neue Schulsystem (Schuljahr 1995/96)

Schularten	GS 4	RS 5/6	GY 8	FöS 9/10	allgem. bildende Schulen*
Klassenstufen					
Schulen	690	382	114	102	1.300
Klassen	6.228	6.148	3.752	1.782	18.107
Schüler	128.589	122.064	86.399	17.825	359.326
Schüler je Schule	186	320	758	175	
Schüler je Klasse	20.6	19.9	23.0	10.5	19.8
Klassen je Schule	9.0	16.1	32.9	17.5	
Züge je Schule	2.3	2.9	4.1	1.8	
VZB-Lehrer	7.435	9.510	5.677	2.526	25.378
Schüler je Lehrer	17.3	12.8	15.2	7.1	14.2
Übergangsquote (in %)		31	67		
Bildungsbeteiligung (Klasse 7–9)					
– Hauptschüler (in %)		21			
– Realschüler (in %)		45			
– Gymnasiasten (in %)			34		

*) incl. sonstige Schulen (Gesamtschulen, Freie Waldorfschulen, Schulversuchsschulen)

Lehrer-Relation auf 14 Schüler pro Lehrer-Vollzeit-Stelle: 17 in der Grundschule, 13 in der Regelschule, 15 im Gymnasium und sieben in der Förderschule. 1996 gab es noch 1300 allgemeinbildende Schulen: 690 Grundschulen, 382 Regelschulen, 114 Gymnasien, 102 Förderschulen und 12 sonstige Schulen, zum Teil als Schulversuch. Drei Grundschulen, zwei Regelschulen, fünf Gymnasien und 17 Förderschulen befinden sich in privater Trägerschaft.

1.2 Übergänge, Bildungsbeteiligung und Abschlüsse

Auf der Nachfrageseite führte das Schulstrukturangebot bereits 1992 zu einer Angleichung an westdeutsche Verhältnisse: 37% der Schüler entschieden sich beim Übergang von der Grundschule für das Gymnasium, 62% für die Regelschule. Die hohe Nachfrage führte zu vergleichsweise hohen Klassenstärken bereits in den Eingangsklassen des Gymnasiums (im Durchschnitt 26 Schüler), verstärkt durch den verspäteten Wechsel aus den 5. und 6. Klassen der Regelschule. Schon 1993 reduzierte sich allerdings der Übergang aus der Grundschule auf das Gymnasium auf 32% und erreichte 1995 mit 30% einen Tiefpunkt. 1996 stiegen die Übergänge zum Gymnasium wieder auf 32%, während 66% der Grundschüler auf die Regelschule und 2% auf sonstige Schulen übergehen.

Es besteht eine regionale Distanz zum Gymnasium, die durch eine soziale Distanz verschärft werden kann. Sie führt zu enormen Spannweiten im Übergangsverhalten am Ende der Grundschule. Die Spannweite des Übergangs beträgt bereits auf der Ebene der 22 Thüringer Stadt- und Landkreise 32 Prozentpunkte, wobei sich das Stadt-Land-Gefälle seit 1992 deutlich verstärkt hat, und erreicht im Vergleich der einzelnen Grundschulen untereinander 60 Prozentpunkte. Bei einem Landesdurchschnitt von 31% gehörten 1994 jeweils ein Fünftel der 705 Grundschulen zu denen mit einem geringen (unter 20%) und zu denen mit einem hohen Übergang (über 40%) auf das Gymnasium. Dabei wirkt sich die regionale Distanz mit einem um durchschnittlich zehn Prozentpunkte geringeren Übergang aus: 40% an den Gymnasialstandorten, 30% in den anderen Gemeinden, unabhängig davon, ob es hier Grund- und/oder Regelschulen gibt (KUTHE 1995).

Das Schulangebot der Gymnasien, Förderschulen und berufsbildenden Schulen ist in der Regel auf die kreisfreien Städte, die heutigen und ehemaligen Kreisstädte und die größeren Städte in den Landkreisen konzentriert. Dabei weist vor allem das Thüringer Gymnasialangebot eine recht disparitäre Verteilung auf: Von den 254 regionalen Verwaltungseinheiten hat eine überhaupt keine Schule, 35 haben keine Schule der Sekundarstufe I, also weder Regelschule noch Gymnasium, und in 185 ist kein Gymnasium vorhanden, da nur die Regelschule vorgehalten wird. Von den insgesamt 69 Gymnasialstandorten sind 16 sogenannte Mehrfachstandorte, d.h. sie haben zwei oder mehr Gymnasien. Allein auf diese 16 Standorte entfallen 68 der 114 Gymnasien. So ist es nicht verwunderlich, daß die Gymnasien zum Teil sehr große Einzugsbereiche abdecken müssen, vor allem in den Landkreisen. Entsprechend sinkt die Gymnasialbeteiligung mit zunehmender Entfernung vom Gymnasialstandort und erreicht ein deutliches Minimum, wenn das Gymnasium mehr als 10 bis 15 Kilometer vom Wohnort entfernt ist (vgl. FICKERMANN 1996; KUTHE 1997).

Damit wird die Standortverteilung der Gymnasien zu einem wesentlichen Grund für die Höhe der Bildungsbeteiligung in den Gemeinden. Im Schuljahr 1996/97 sind von den Schülern der Klassenstufen 7 bis 9 (der Differenzierungsphase in der Regelschule und der Mittelstufe des Gymnasiums) 21% Hauptschüler, 45% Realschüler und 34% Gymnasiasten. Auf der Ebene der 1033 Thüringer Gemeinden bestehen dabei enorme Disparitäten im Schulbesuch, nicht nur in bezug auf den Anteil der Gymnasiasten, sondern auch in bezug auf den Anteil von Hauptschülern und Realschülern innerhalb der Regelschulen. Die Spannweite der Bildungsbeteiligung in den Thüringer Gemeinden reicht von 0 bis 100%, unabhängig davon, ob man Hauptschüler oder Realschüler in der Regelschule oder Gymnasiasten betrachtet. So gibt es Gemeinden, in denen alle Schüler der Klassenstufen 7 bis 9 Hauptschüler oder Realschüler oder Gymnasiasten sind, und ebenso gibt es Gemeinden, aus denen kein einziger Schüler der Klassenstufen 7 bis 9 den hauptschulischen oder realschulischen Bildungsgang in der Regelschule oder das Gymnasium besucht.

Die im Schulgesetz verankerte Durchlässigkeit zu Beginn und am Ende der Sekundarstufe I führt zu nicht unerheblichen Austauschprozessen zwischen Regelschule und Gymnasium: Nach Klasse 5, 6 und 10 wechseln (wenn auch mit abnehmender Tendenz) jeweils etwa 2% der Regelschüler noch zum Gymnasium, während in den Klassenstufen 7 bis 9 (mit steigender Tendenz) ein Wechsel von Gymnasiasten an die Regelschule zu verzeichnen ist (3 bis 6% der jeweiligen Gymnasialklassen) (vgl. BÖTTCHER/PLATH/WEISHAUP 1996; KUTHE 1995). Bedingt durch diese Austauschprozesse, sinkt der Anteil der Regelschüler an allen Schülern der jeweiligen Klassenstufe von 64% in Klasse 5 auf 57% in Klasse 8, um dann wieder auf 60% in Klasse 9 anzusteigen, während sich der Anteil von Gymnasiasten von 30% in Klasse 5 bis Klasse 7 auf 36% erhöht, um dann bis Klasse 9 wieder auf 34% abzufallen.

Schulerfolg und Abschlüsse haben sich analog der Bildungsbeteiligung ähnlich wie in den westlichen Bundesländern entwickelt: Die Klassenstufe 9 der Regelschule erreichen (rein rechnerisch) 93% der Regelschüler aus Klasse 5, die Klassenstufe 10 noch 65%, was nahezu dem Realschüleranteil zu Beginn der Klasse 10 entspricht.

Da die Bedingungen zum Besuch des Gymnasiums in Thüringen hoch angesetzt sind, ist der Schulerfolg des Gymnasiums entsprechend. Von den Gymnasiasten aus Klasse 5 erreichen (wiederum rein rechnerisch) 91% die Eingangsklasse 10 der Thüringer Oberstufe, 88% die Abschlußklasse 12 und 84% machen schließlich Abitur (KUTHE 1997). Der Durchschnitt der Abiturnoten liegt bei 2,4, was Thüringen im Vergleich der Bundesländer einen Spitzenplatz sichert. Ausgesprochen niedrig sind die Wiederholerquoten im Gymnasium mit 0,8% gegenüber 3,4% an der Regelschule. 1994 verließen 41% der Schulentlassenen die allgemeinbildenden Schulen mit dem Realschulabschluß, 20% mit dem Hauptschulabschluß und 27% mit Abitur, während 12% keinen Abschluß erreichten. Die Entwicklung der Abschlußbilanz geht eindeutig zu Lasten der Regelschule, denn der Anteil der Schüler ohne Schulabschluß ist seit 1992 von 9 auf 12% gestiegen und der Anteil der Schüler mit Realschulabschluß von 49 auf 41% gesunken. Gleichzeitig stieg der Anteil der Gymnasiasten unter den Schulentlassenen von 16 auf 27%.

1.3 Personalentwicklung

Mit der Festlegung der Standorte für die neuen Schularten erfolgte 1991 eine Umverteilung der Lehrerschaft, in deren Folge sich die Mehrzahl der früheren Lehrerkollegien auflöste. Nahezu durchgängig neu berufen wurden im gleichen Jahr die Schulleiter, die damit nur in geringem Umfang Einfluß auf die Zusammensetzung ihrer Lehrerkollegien hatten. Überwiegend wurden Lehrer entsprechend der Stufe eingesetzt, in der sie vorgängig unterrichteten.

Die Gesamtzahl der Lehrer an allgemeinbildenden Schulen blieb 1991/92 relativ konstant (29995). Bis 1993 erfolgte ein Abbau um 15% (auf 25537). Bedingt u. a. durch eine günstige Alterspyramide – das Durchschnittsalter der Lehrer liegt derzeit bei 45 Jahren – veränderte sich dieser Bestand bis heute nur geringfügig. Von den 25000 Lehrern des Schuljahres 1995/96 an allgemeinbildenden Schulen waren 29% Grundschul-, 37% Regelschul-, 22% Gymnasial- und 10% Sonderschullehrer. Dem gegenüber stehen 36% Grundschüler, 34% Regelschüler, 24% Gymnasiasten und 5% Förderschüler.

Die Übernahme der Lehrerschaft in Schularten und Bildungsgänge, für die sie nicht ausgebildet waren, mit neuen Curricula und veränderten pädagogischen Zielsetzungen, mit neuen Unterrichtsfächern (Ethik, Religion, Sozialkunde, Wirtschaft und Technik, Wirtschaft und Recht, Wirtschaft/Umwelt/Europa, Informationstechnische Grundbildung), dem Wegfall früherer Fächer (Staatsbürgerkunde, Polytechnischer Unterricht) und der Neugewichtung von Fremdsprachen durch Eltern und Schüler (Englisch, Französisch statt Russisch), hatte zur Folge, daß 1991 schlagartig ein umfassender Fort- und Weiterbildungsbedarf entstand. Verschärft wurde dieser Fort- und Weiterbildungsbedarf durch die Übernahme der Zwei-Fächer-Lehrerausbildung, die für die zahlreichen Lehrer mit Diplomausbildung für nur ein Fach den Erwerb einer zusätzlichen Lehrbefähigung als Voraussetzung einer dauerhaften Beschäftigungsperspektive erforderte.

Vordringlichste Maßnahme bei der Stabilisierung der personellen Voraussetzungen für das neue Schulsystem war damit die Bereitstellung eines Fort- und Weiterbildungsangebots, das die entstandenen qualifikatorischen Lücken zu schließen vermochte. Während die Abdeckung des Weiterbildungsbedarfs (Erweiterung und Ergänzung der Lehrbefähigung) vor allem über die Hochschulen des Landes auf der Grundlage der 1991 eingeleiteten Neuordnung der Lehramtsstudiengänge erfolgte, übernahm ab 1992 das Thüringer Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) die Bereitstellung des Fortbildungsangebots, teils in Zusammenarbeit mit freien Bildungsträgern.

Bei einer 1993 von uns durchgeführten repräsentativen Befragung von 1320 Thüringer Lehrern an Grundschulen, Regelschulen und Gymnasien sahen zwei Drittel aller befragten Lehrer für sich einen Fort- und Weiterbildungsbedarf (unabhängig von Schulart und Dienstalter), rund 50% nahmen bereits Angebote der Fort- und Weiterbildung wahr. Über ein Drittel aller Lehrer nahmen an einer der angebotenen weiterbildenden Ausbildungsformen teil, 21% der Lehrer absolvierten eine weiterbildende Ausbildung für die Lehrbefähigung in einem anderen Fach. An erster Stelle stand dabei das Fach Ethik, gefolgt von Englisch, Religion sowie Wirtschaft und Recht.

Im Bereich der Fortbildung waren die Lehrer vor allem interessiert an schulbezogenen Veranstaltungen (76%), am Erfahrungsaustausch mit anderen Fachkollegen (71%) sowie an Fortbildungsveranstaltungen des ThILLM (65%). Unabhängig von der Schulart, an der sie unterrichteten, präferierten Lehrer aller Fachrichtungen fachdidaktische Fortbildungsangebote, während fachübergreifende pädagogische und psychologische Veranstaltungen ein ebenso geringeres Interesse fanden wie Fragen der Lehrer-Schüler-Beziehung, des demokratischen Umgangs mit Schülern sowie deren Beteiligung an der Unterrichtsgestaltung und an der Mitgestaltung des Schullebens.

Vom September 1991 bis Februar 1995 verdoppelte sich sowohl die Anzahl der vom ThILLM organisierten zentralen Fortbildungsveranstaltungen und Abufangebote (das sind Kurse, die aus dem Angebotskatalog des ThILLM nach Bedarf mehrmals abgerufen werden können) als auch die Zahl der teilnehmenden Lehrer. Insgesamt nutzten in der ersten Hälfte des Schuljahres 1994/95 über 16000 Lehrer die Möglichkeit sich fortzubilden. Hochgerechnet auf die gesamte Thüringer Lehrerschaft von über 29000 Lehrern an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen, entspricht das rund 55%, was auf einen konstant hohen Fortbildungsbedarf hinweist. Nach wie vor dominieren dabei im fachdidaktischen Fortbildungsangebot die neu eingeführten Fächer (Wirtschaft und Technik, Wirtschaft und Recht, Wirtschaft/Umwelt/Europa, Ethik, Fremdsprachen), im schulartbezogenen Angebot der Bereich „Grundschule/Hort“, im schulartübergreifenden Angebot Veranstaltungen zu „Schulaufsicht/Schulberatung“. Zwischen 60 und 70% der Veranstaltungen erfolgen im Rahmen der Unterrichtszeit, wobei der Anteil mehrtägiger Veranstaltungen seit 1992 beständig stieg und 1996 bereits 66% erreicht hat.

Nachfrage und Angebot im Bereich der Weiterbildung erreichten 1994 ihren Kulminationspunkt. Das Weiterbildungsangebot umfaßt berufsbegleitende Ergänzungsstudiengänge für einzelne Fächer, weiterbildende Studiengänge mit Zertifikatsabschluß, die zu einer „Unterrichtserlaubnis“ führen, sowie Aufbaustudiengänge für das Lehramt an Förderschulen. Schulartbezogen dominierte in der Nachfrage die Regelschule: Jeder zehnte Regelschullehrer nahm zum Wintersemester 1994/95 ein berufsbegleitendes weiterbildendes Ergänzungsstudium auf. Den Schwerpunkt in der Regelschullehrerweiterbildung bildeten die Fächer Französisch, Englisch, Sozialkunde und Ethik. Bei den Grundschullehrern wurden die Fächer Ethik und Sport am stärksten frequentiert. Seit 1994 ist die Nachfrage bei den Ergänzungsstudiengängen stark rückläufig, was darauf hinweist, daß die mit dem Strukturwandel entstandene Qualifikationslücke für dauerhafte Beschäftigungschancen im Bereich von Regelschule und Gymnasium weitgehend beseitigt wurde. Ausnahme davon bilden die Förderschulen, für die erst ab 1993 ein Angebot im Rahmen eines Aufbaustudienganges eingerichtet wurde, so daß nahezu sämtliche Lehrer in Förderschulen aufgrund der früheren Einfachausbildung einen Ergänzungsqualifizierungsbedarf aufweisen.

1.4 Reaktionen und Bilanz

Da der 1991 eingeleitete Strukturwandel weder Ergebnis noch Ausdruck des bildungspolitischen und pädagogischen Diskurses zur Reform des DDR-Schulwesens war (vgl. KÖHLER 1993), wurden von uns 1993 insgesamt 1320 Lehrer, 6792 Schüler und 4806 Eltern an über 250 Schulen nach einzelnen Dimensionen des Schulstrukturwandels befragt, um dessen innere Stabilität abschätzen und die systeminternen Voraussetzungen für die weitere Schulentwicklung überprüfen zu können (vgl. ZEDLER/WEISHAUPT 1997; WEISHAUPT/ZEDLER 1994).

Die Lehrer hielten Veränderungen des alten Schulwesens in bezug auf die äußere Differenzierung im Vergleich zur inneren Differenzierung und zur freien Unterrichtsgestaltung für weitaus weniger erforderlich, als sie mit dem Schulstrukturwandel verwirklicht wurden. Noch unmittelbarer kamen die Vorbehalte gegenüber einer zu starken äußeren Differenzierung und einer damit verbundenen Selektivität in der Bewertung der neuen und alten Schularten zum Ausdruck. Lehrer und Eltern bewerteten die Unterstufe der POS insgesamt geringfügig besser als die Grundschule, die Mittel- und Oberstufe der POS besser als die Regelschule. Die Urteile der Lehrer und Schüler waren stark davon abhängig, in welcher Schulart sie unterrichteten oder unterrichtet wurden; sie bewerteten jeweils ihre eigene Schulart am besten. Darüber hinaus schätzten Grundschullehrer im Gegensatz zu Regelschul- und Gymnasiallehrern die Grundschule besser ein als die Unterstufe der POS. Von den Schülern wurden die Grundschule und die beiden Stufen der POS am besten bewertet, nur die Gymnasiasten sahen ihre eigene Schulart noch positiver. Im Vergleich von Lehrern, Eltern und Schülern wurde der schulstrukturelle Wandel in der Gesamtbilanz von den Lehrern – und von diesen wiederum von den Gymnasiallehrern – am positivsten eingeschätzt.

An dieser Bewertung scheint sich bis 1995 wenig geändert zu haben: Nach der IfS-Umfrage von 1995 (vgl. ROLFF u. a. 1996) werden nach wie vor die alten Schulformen besser benotet, bei gleichzeitiger Angleichung der Bewertung der neuen Schularten an die vergleichbarer Schularten in den alten Bundesländern. Gleiches gilt für die frühzeitige äußere Differenzierung, die im Vergleich der letzten vier Jahre mit steigender Tendenz zurückhaltend bis negativ bewertet wird.

Die relative Unzufriedenheit der Lehrer mit dem alten Schulsystem ließ auf eine starke Bereitschaft für innere Reformen schließen, was durch unsere Befragung von 1993 bestätigt wurde (vgl. KÖHLER 1997). Das drückte sich insbesondere im Bestreben nach Autonomie aus: Mehr als 90% aller Lehrer befürworteten, daß Schule in allen Fragen eine stärkere Autonomie besitzen soll, und 93% der Befragten votierten für neue Unterrichtsformen, wie z. B. Projektunterricht. Sich diesen neuen Aufgaben im Hinblick auf die innere Schulreform zu stellen, bedeutete im Selbstverständnis der Lehrer vor allem ein verstärktes Engagement in der Fortbildung. Nicht zuletzt ein auch in der Thüringer Lehrerschaft vollzogener Wertewandel hin zu mehr Selbstverwirklichung (vgl. SCHIMMONEK 1997) und ein in der Schultradition verankertes pädagogisches Ethos, das den Erfolg der eigenen Tätigkeit an den individuellen Schulerfolg der Kinder und Jugendlichen bindet, bildeten die Grundlage dieser Reformbereitschaft.

Die Wirkung der seit 1991 andauernden Ungewißheiten (1991 bedingt durch

den Schulstrukturwandel, 1993 Bedarfskündigungen nach Sozialkriterienkatalog) auf die Reformbereitschaft der Lehrer ist ambivalent. Einerseits führt die Angst vor der unsicheren beruflichen Zukunft (Grundschullehrer 47%, Regelschullehrer 26%, Gymnasiallehrer 18%) ihrer Meinung nach zu einer Ablenkung von fachlichen und pädagogischen Fragen. Andererseits scheint ein Teil der Lehrerschaft diese Beschäftigungsunsicherheit auch in Reformbereitschaft zu transformieren.

Werden die Einstellungen von Lehrern, Eltern und Schülern gegenüber dem Strukturwandel als endogene Voraussetzungen sowohl des Wandlungsprozesses wie der Stabilität der Strukturen selbst begriffen, ist festzustellen, daß die innere Systementwicklung den politisch-legislativ gesetzten Strukturwandel bislang begünstigt hat. Die 1989/90 aufgestaute und nachhaltig wirksame Reformbereitschaft der Lehrer unterstützte nicht nur die mehrheitliche Akzeptanz des äußeren Strukturwandels, sondern sorgte – transformiert in Fort- und Weiterbildungsaktivitäten – für eine interne Systemanpassung an den äußeren Strukturrahmen. Bereits 1989/90 vorhandene und mit den Entscheidungen des Vorläufigen Bildungsgesetzes von 1991 nicht mehr weiterverfolgte Urteile zur äußeren Differenzierung bleiben jedoch als Vorbehalte gegenüber dem Strukturwandel wirksam, insbesondere bei jenen Gruppen, die sich im Hinblick auf ausbildungsadäquate Beschäftigungssicherheit als Verlierer des Strukturwandels sehen. Gemessen an der Zielsetzung des politischen Strukturwandels – der Angleichung an das westdeutsche Schulsystem innerhalb der im Einigungsvertrag und dem Hamburger Abkommen gesetzten Prämissen – wurde der politische Strukturwandel als Kern des schulischen Transformationsprozesses 1994/95 erfolgreich abgeschlossen: Übergangs-, Bildungsbeteiligungs-, Schulerfolgs- und Abschlußquoten haben sich an die Verhältnisse in den alten Bundesländern angeglichen, die formale Qualifikationslücke der Lehrerschaft ist im wesentlichen geschlossen, mehrheitlich findet das Schulsystem Akzeptanz. Was sind die Perspektiven: stabile Strukturen und eine einheitliche „Normalentwicklung“ in allen Bundesländern und in der KMK?

2. Der demographische Schulstrukturwandel: Folgen zurückgehender Schülerzahlen

Seit 1990 ist in allen neuen Bundesländern ein außergewöhnlich starker Rückgang der Geburten zu verzeichnen. Wurden in Thüringen 1990 noch 29000 Kinder geboren, waren es 1994 nur noch knapp 13000; gegenüber 1990 entspricht das einer Abnahme auf 44% – und bis 1996 sind die Geburten erst wieder auf etwas über 15000 gestiegen, was noch einem Rückgang auf 53% entspricht.

Da der Rückgang auch und vor allem auf Faktoren zurückzuführen ist, die längerfristig wirksam sind (Altersaufbau der weiblichen Bevölkerung, Anzahl der Frauen im gebärfähigen Alter, Wanderungsverluste), ist davon auszugehen, daß dem Geburtental kurz- und mittelfristig kein Geburtenhoch folgt, der Rückgang mithin relativ stabil sein wird. Angleichungen der altersspezifischen Geburtenzahlen an die der westlichen Bundesländer sowie ein zu erwartender Anstieg der Zahl der Frauen im Alter von 20 bis 30 Jahren (den Hauptträgern der Geburten) lassen zwar bis 2010 einen relativen Wiederanstieg der Geburten

erwarten, der jedoch in der Summe weit unter den Geburtenzahlen vor 1990 bleiben und bis 2010 höchstens 70% der Geburten des Jahres 1990 erreichen und danach wieder abfallen wird (vgl. MÜNZ/ULRICH 1994; KUTHE/ZEDLER 1995, 1996).

Ein Geburtenrückgang in dieser Größenordnung hat erhebliche Auswirkungen auf die in den einzelnen Schuljahrgängen zu erwartenden Schülerzahlen, auf den dafür erforderlichen Bestand an Schulen, auf die Unterrichtsorganisation und nicht zuletzt auf die Entwicklung des Lehrerberarfs (KUTHE/ZEDLER 1995).

2.1 Bestandsgefährdungen des gegenwärtigen Schulangebots

Die Schülerzahlen der Grundschulen werden von derzeit 128000 im Schuljahr 1995/96 auf 53000 im Schuljahr 2002/03 zurückgehen. Das entspricht einer durchschnittlichen Jahrgangsstärke von 20 Schülern (ein Zug) pro Schule und Jahrgang. Erst ab 2005 steigt voraussichtlich die Zahl der Grundschüler wieder an, so daß nach 2010 zwischen 70000 und 80000 Grundschüler erwartet werden können. Der Wiederanstieg setzt sich nur bis 2014 fort und erreicht dann mit 85000 einen Grundschülerbestand von 65% des Schuljahres 1995/96. Für die Jahre nach 2015 ist zu erwarten, daß ein weiterer Schülerrückgang einsetzt, der durch die geburtenschwachen Jahrgänge Anfang der neunziger Jahre verursacht wird.

Für die Grundschule bedeutet der Schülerrückgang eine Reduktion um 100 bis 200 Grundschulen (bis zu 29% des gegenwärtigen Bestandes) bis zum Ende der neunziger Jahre, zur Hälfte an Standorten, an denen nur eine Grundschule vorhanden ist.

Schreibt man die Übergangsquoten von der Grundschule in die Schularten der Sekundarstufe I nur leicht erhöht fort (65% Regelschule, 33% Gymnasium), sind folgende Auswirkungen des Geburtenrückgangs auf Regelschule und Gymnasium zu erwarten: In der Regelschule mit ihren derzeit 122000 Schülern setzt der Schülerrückgang 1997/98 ein, mit einer Absenkung der Schülerzahl bis 2006/07 auf unter 50000. Das entspricht einer durchschnittlichen Jahrgangsstärke von 8800 Schülern bzw. 23 Schülern (ein Zug) pro Jahrgang und Schule. Erst nach 2010 steigt die Zahl der Regelschüler wieder an, bleibt allerdings bis 2014 unter 70000. Eine Verringerung des gegenwärtigen Bestandes der 382 Regelschulen um bis zu 25%, überwiegend beschränkt auf die Mehrfachstandorte, ist damit nicht mehr auszuschließen.

Im Gymnasium setzt der Schülerrückgang erst nach 2000 ein; die Zahl der Gymnasiasten, die bis dahin bei mindestens 85000 liegen wird, fällt bis 2010 auf unter 42000 und wird sich in den Jahren nach 2010 zwischen 40000 und 50000 bewegen. Das entspricht einer durchschnittlichen Jahrgangsstärke von 5600 Schülern oder 50 Schülern (zwei Züge) pro Jahrgang und Schule. Hier dürfte der Bestand um 25% zurückgenommen werden, wohl ausschließlich in den Mehrfachstandorten.

2.2 Auswirkungen auf Unterrichtsorganisation, Personalbestand und Fortbildungsbedarf

Die aus dem künftigen Schüleraufkommen zu bedenkenden Konsequenzen für das bisherige Standortnetz der Schulen aller Schularten, das bisherige Unterrichtsangebot und den Personalbestand der Schularten sind gravierend: Die bereits gegenwärtig schon nicht mehr in allen Regionen gegebene Wohnortnähe der Schulen wird in Zukunft weiter abnehmen. Daraus würde sich ein erhöhter Pendleranteil ergeben.

Zeitlich um etwa fünf Jahre versetzt, werden die weiterführenden Schularten vom Schülerrückgang betroffen. Sie sind insgesamt dramatisch: Würde das gegenwärtige Schüleraufkommen des Gymnasiums fortgeschrieben, müßten ab 2004/05 alle Schüler der Sekundarstufe I ins Gymnasium gehen. Wird an der Differenzierung nach Schularten festgehalten, sind Reduzierungen in einem nicht unerheblichen Maße im regionalen Netz aller Schulangebote unvermeidbar. Eigenständige, auf den Hauptschulabschluß bezogene Klassen in der Regelschule dürften ebenso selten werden wie gymnasiale Oberstufen mit einem breiten Leistungskursangebot sowie ein regional und sektoral differenziertes Angebot weiterführender beruflicher Schularten. Große Probleme wird auch die regionale Versorgung mit sonderpädagogischen Einrichtungen bereiten. Die bereits heute bestehenden Disparitäten im Schulangebot und seiner Nutzung dürften sich bei zurückgehenden Schülerzahlen weiter verschärfen, wenn nicht gezielte gegensteuernde Maßnahmen ergriffen werden (KUTHE/ZEDLER 1995).

Für die Grundschulen bedeutet das, daß ein wohnortnaher Bestand nur erhalten werden kann, wenn in der Mehrzahl der Grundschulen klassenstufenübergreifender Unterricht eingeführt wird. Die Mehrzahl der Regelschulen wird nur dann in der Region erhalten bleiben können, wenn die Möglichkeit des integrierten Unterrichts für Haupt- und Realschüler mit Kernfachdifferenzierung bis aufs äußerste ausgeschöpft wird; nur so lassen sich auch einzügige Regelschulen in der Fläche halten.

Für die Gymnasien ist das erwartbare Szenario differenzierter: Zum einen sind die Gymnasien auf wenige Standorte zentriert und damit relativ wohnortfern, gleichzeitig aber vergleichsweise stark in der Jahrgangsbreite. Zum anderen bestehen vor allem in den gymnasialferneren Regionen des Landes gewisse Bildungsbeteiligungsreserven, da hier der Übergang auf das Gymnasium deutlich unter dem Landesdurchschnitt liegt. Würden diese Reserven im Zuge zurückgehender Schülerzahlen erschlossen, wäre allein mit 700 zusätzlichen Gymnasiasten pro Jahrgang zu rechnen, d. h. mit mindestens 15 weiteren Gymnasialzügen in Thüringen. Insofern steht dem Schülerrückgang im Gymnasium eine gewisse Reserve gegenüber, die den Rückgang zum Teil kompensieren könnte – allerdings auf Kosten der Regelschulen in diesen Regionen.

Auch die Organisationsstruktur des Gymnasiums bleibt von den Folgen des Schülerrückgangs bei weitgehender Erhaltung des Standortnetzes nicht unberührt. Betroffen ist vor allem die Langzeitform und damit die gymnasiale Oberstufe. Kommt der Schülerrückgang voll zum Tragen, ohne durch die gleichzeitige Erschließung von Reserven zum Teil kompensiert zu werden, dünnen die Oberstufen der Gymnasien im Leistungskursangebot aus. Rückentwicklungen in das „Schmalspur-“ oder Profilymnasium vor der Reform der gymnasialen Ober-

stufe sind dann nicht auszuschließen und in ihrer Folge eine Zerteilung der Gymnasiallandschaft, die zu starken Konkurrenzen unter den Gymnasien führen dürfte. Eine weitgehende Erhaltung des bisherigen Standortnetzes wird nur möglich sein, wenn ein Teil der Gymnasien zu einzügigen Außenstellen für die Klassenstufen 5 bis 9 wird. Gelänge es damit zugleich, bestehende Gymnasialreserven zu erschließen, würde sich die Gymnasialbeteiligung in Thüringen leicht erhöhen (um 2 bis 3%), bei gleichzeitig weitgehendem Erhalt eines breiteren Leistungskursangebotes in den zentralen Gymnasien und ihren Oberstufen.

Mit den zu erwartenden Auswirkungen auf die Unterrichtsorganisation ist insbesondere für die Grund- und Regelschullehrer erneut ein starker Fortbildungsbedarf vorprogrammiert. Die Entwicklung von landesweit verwendbaren Modellen der inneren Differenzierung, des Unterrichts in altersheterogenen Lerngruppen bis hin zu Lehrmaterialien einschließlich geeigneter Unterstützungssysteme für die einzelnen Schulen wird erforderlich werden, um die pädagogische Arbeit unter den veränderten Bedingungen zu stabilisieren.

Wenngleich der Personalbedarf nicht proportional dem Schülerrückgang sinkt – da kleinere Klassen und die Sicherung des Unterrichtsangebots in kleinen Schulen zu einem relativen Mehrbedarf im Vergleich zu größeren Schulen führt –, wird doch der Stellenbedarf insgesamt in den nächsten Jahren bei gleichzeitig niedrigeren Lehrer-Schüler-Relationen absinken. Da aufgrund des Altersaufbaus der Lehrerschaft nur mit einem geringen natürlichen Abbau des Personalbestandes zu rechnen ist, werden weitere Teilzeitleösungen, schmale Neueinstellungskorridore sowie ein schulartübergreifender Einsatz von Lehrern die Folge sein.

2.3 Pädagogische Diskursoptionen und schulstruktureller Wandel: Zu Innovationsimpulsen der demographischen Entwicklung

Im Unterschied zur demographischen Entwicklung folgt der schulpädagogische Diskurs um die weitere Schulentwicklung in den neuen Bundesländern seit Mitte der neunziger Jahre dem bundesrepublikanischen „mainstream“. Zentrale Themenkomplexe der Schulentwicklung, wie „verstärkte Selbstverantwortung der Einzelschule“ bzw. „relative Autonomie“, „Qualität von Schule“, „Organisationsentwicklung und neue Steuerungsmodelle“ sowie „Mikroökonomie der Schule“, erfahren durch die Ausgangssituation zwar teils andere Akzentsetzungen, spielen jedoch eine bedeutsame Rolle bis in Modellversuchsvorhaben hinein. Angesichts der skizzierten Auswirkungen geringer Jahrgangsbreiten auf die Unterrichtsorganisation von Grundschulen, Regelschulen und Gymnasien liegt die Frage nahe, ob und in welchem Maße die zu erwartende Schulentwicklung Optionen des schulpädagogischen Diskurses stützt bzw. eine Umsetzung von Diskursoptionen zuläßt.

Absehbar ist, daß mit den Auswirkungen der demographischen Entwicklung landeseinheitliche Modelle der Organisation von Grundschulen, Regelschulen und Gymnasien künftig nicht mehr möglich sind; zumindest dann nicht, wenn das Prinzip wohnortnaher Schulversorgung und damit das bestehende Standortnetz sowie die vorhandene äußere Differenzierung soweit als möglich aufrechterhalten werden soll. Im Zuge regional- und standortbezogener Lösungen wird

die Vielfalt der Organisationsformen von Schule und Unterrichtsangebot zu nehmen und damit die zuzulassende wie einzufordernde Flexibilität für die Aufrechterhaltung eines hinreichend differenzierten Schul- und Unterrichtsangebots. Infolgedessen wird der Rahmen, der den Schulen landeseinheitlich in bezug auf Unterrichtsgestaltung (Zeitstruktur, Stundentafel, Profilbildung), Personaleinsatz und Mittelverausgabung vorgegeben werden kann, größere Bandbreiten als bisher haben müssen.

Im Gegenzug zur Erweiterung der Gestaltungsrechte wird sich – mit Blick auf den Übergang von kleinen Grundschulen an weiterführende Schulen, die Abschlüsse der Regelschule, den Übergang in die gymnasiale Oberstufe – verschärft die Frage nach der Vergleichbarkeit der Leistungsniveaus und damit die Frage nach der „Produktqualität“ des Unterrichts stellen. Soll sich zum Beispiel die „Kleine Grundschule“ mit klassenstufenübergreifendem Unterricht nicht nachteilig auf die Bildungslaufbahn des einzelnen auswirken – und wie internationale Erfahrungen und laufende Modellversuche erkennen lassen, muß dies nicht der Fall sein (vgl. FICKERMANN/WEISHAUPT/ZEDLER 1997) –, wird die Sicherung der „Produktqualität“ des Unterrichts zu einer Voraussetzung ihrer Akzeptanz werden. Gleiches gilt für die integrierte Regelschule sowie ein lokal auf den Bereich der Sekundarstufe I begrenztes Gymnasialangebot. Mögliche stärkere regionale Disparitäten in der Bildungsbeteiligung des Gymnasiums dürften die Frage nach der Sicherung der Gleichwertigkeit des Schul- und Unterrichtsangebots zusätzlich verstärken.

Sowohl mit Blick auf die Erfordernisse für regionale Optimallösungen bei der Gestaltung des Schulangebots als auch die erforderlichen Gestaltungsrechte der Einzelschulen liegen Änderungen in der bisherigen Verteilung von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten zugunsten einer Stärkung der regionalen Entscheidungs-, Unterstützungs- und Kontrollbefugnisse mit Delegationsrechten der Einzelschule nahe. Sollen die mit der erforderlichen Flexibilisierung der Schul- und Unterrichtsorganisation entstehenden Gestaltungsaufgaben nicht mit einem immensen Planungsaufwand beantwortet werden, dürften ohne eine Neuordnung der Kompetenzverteilung auf Dauer weder organisatorisch, personell noch finanziell optimale Lösungen gefunden werden. Hierfür einen Rahmen zu entwickeln, der zu einem Ausgleich der Interessen von Land, Schulträgern und Einzelschulen führt, steht in allen neuen Bundesländern noch aus.

Spricht somit einerseits viel dafür, daß der demographische Strukturwandel zentrale Optionsfelder des pädagogischen Diskurses über die weitere Schulentwicklung begünstigt, so ist andererseits zu berücksichtigen, daß Voraussetzung für die Bewältigung der Probleme des demographischen Strukturwandels eine anhaltende Reformbereitschaft der Lehrer ist, die durch die mit dem demographischen Strukturwandel verbundenen Probleme der Beschäftigungsunsicherheit nachhaltig belastet wird (seit 1997 werden in Thüringen Teilzeit- und Floating-Modell in der Lehrerarbeitszeit angewendet). Sollen die vorhandenen Vorbehalte gegenüber dem politischen Strukturwandel nicht zunehmen, die Schere zwischen vermeintlichen Gewinnern und Verlierern des Strukturwandels nicht wachsen, dürfte viel davon abhängen, inwieweit es gelingt, neue Impulse für das Reformmanagement in bezug auf die anstehenden Gestaltungsaufgaben zu setzen.

Literatur

- BÖTTCHER, I./PLATH, M./WEISHAUPT, H.: Gymnasien in Thüringen – vier Fallstudien. Erfurt 1996.
- FICKERMANN, D.: Geburtenentwicklung und Bildungsbeteiligung – Konsequenzen für die Schulentwicklung in Mecklenburg-Vorpommern. In: H. KRÜGER/W. HELSPER/H. WENZEL (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Weinheim 1996, Bd. 2, S. 193–224.
- FICKERMANN, D./WEISHAUPT, H./ZEDLER, P.: Kleine Grundschulen im internationalen Vergleich. Weinheim 1997.
- KÖHLER, G.: Die Umgestaltung des Schulwesens in Thüringen. Anmerkungen zu Verlauf und Ergebnissen des Schulstrukturwandels in der Zeit von 1989 bis 1992. In: Forschungsgruppe Schulstrukturwandel: Schulstrukturwandel in Thüringen. Ergebnisse einer Befragung von Schülern, Eltern und Lehrern in der Stadt Erfurt. (Erfurter Studien zur Entwicklung des Bildungswesens. Bd. 1.) Erfurt 1993, S. 11–32.
- KÖHLER, G.: Die Sicht Thüringer Lehrer auf die Veränderungen im Schulwesen. In: ZEDLER/WEISHAUPT 1997 (in Vorbereitung).
- KUTHE, M.: Ungleichheiten im Thüringer Schulwesen. In: Schulleitung und Schulentwicklung Thüringen 27 (1995), S. 2–24.
- KUTHE, M.: Das neue Thüringer Schulsystem: Strukturen, Bildungsnachfrage und Abschlüsse. In: ZEDLER/WEISHAUPT 1997 (in Vorbereitung).
- KUTHE, M./ZEDLER, P.: Entwicklung der Thüringer Grundschulen. Gutachten im Auftrag des Thüringer Kultusministeriums. Erfurt 1995.
- KUTHE, M./ZEDLER, P.: Entwicklung der Thüringer Grundschulen. In: Schulleitung und Schulentwicklung Thüringen 30 (1996), S. 2–30.
- MÜNZ, R./ULRICH, R.: Bevölkerungsvorausschätzungen. In: K. FREITAG u. a. (Hrsg.): Regionale Bevölkerungsentwicklung in den neuen Bundesländern. Analysen, Prognosen und Szenarien. Berlin 1994.
- ROLFF, H.-G. u. a.: IFS-Umfrage. Die Schule im Spiegel der öffentlichen Meinung. Ergebnisse der neunten IFS-Repräsentativbefragung der bundesdeutschen Bevölkerung. In: H.-G. ROLFF u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 9. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim/München 1996, S. 13–55.
- SCHIMUNEK, F.-P.: Wertorientierungen in Thüringen 1993: Kontinuität oder Wandel? In: ZEDLER/WEISHAUPT 1997.
- WEISHAUPT, H./ZEDLER, P.: Aspekte der aktuellen Schulentwicklung in den neuen Ländern. In: H.-G. ROLFF u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 8. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim/München 1994, S. 395–429.
- ZEDLER, P./WEISHAUPT, H. (Hrsg.): Kontinuität und Wandel – Thüringer Schulen im Urteil von Schülern, Lehrern und Eltern. Weinheim 1997 (in Vorbereitung).

Anschrift der Autoren

Dr. Gabriele Köhler, Manfred Kuthe, Prof. Dr. Peter Zedler,
PH Erfurt, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Postfach 307, 99006 Erfurt

Schulstruktur und Schulgestaltung

Die innere Entwicklung von Regelschulen und Gymnasien – Ein Vergleich

Thüringen hat zum Schuljahr 1991/92 sein Schulwesen grundlegend geändert. Ein aus Polytechnischen Oberschulen (POS) und Erweiterten Oberschulen (EOS) bestehendes Einheitsschulsystem wurde in eine nach Schulstufen und -arten gegliederte Schulstruktur umgestaltet: Nach der vierjährigen Grundschule folgen die weiterführenden Schularten Regelschule und Gymnasium. Während mit dem Wechsel von der Unterstufe der POS zur Grundschule der gemeinsame Unterricht für die Schüler eines Jahrgangs beibehalten wurde, bedeutete die Selektion der Schüler in der Sekundarstufe I in zwei Schularten, die Regelschule und das Gymnasium, einen weitreichenden Bruch mit der bis dahin herrschenden Schulkultur. Mit der Unterstufenlehrausbildung existierte ein stufenspezifisches Lehramt für die Grundschule, während es weder getrennte Lehrämter für die Mittel- und Oberstufe der POS und der EOS noch für die Schularten eines gegliederten Schulsystems gab. Die Veränderungsnotwendigkeiten stellten sich deshalb an den Regelschulen und Gymnasien als besonders weitreichend dar.

Die Regelschule, an der Haupt- und Realschulabschluß erworben werden können, gilt als das „Herzstück“ der neuen Schulstruktur. Dies nicht nur, weil sie von etwa zwei Dritteln der Schüler der Sekundarstufe I besucht wird, sondern auch, weil Thüringen mit dieser Schulart die in den alten Ländern in getrennten Schulen unterrichteten Haupt- und Realschüler zusammenfaßt.

Die Gymnasien haben demgegenüber die Verpflichtung, eine traditionsreiche und in Westdeutschland etablierte Schulart wiederaufzubauen. Bereits mit dem Schulgesetz von 1946 war auf dem Gebiet der späteren DDR durch die sowjetischen Besatzungsbehörden die „demokratische Einheitsschule“ mit einer achtjährigen Grundschule und der daran anschließenden vierjährigen Oberschule eingerichtet und damit das auf der vierjährigen Grundschule aufbauende neunjährige Gymnasium beseitigt worden. Seit den sechziger Jahren wurden auch keine Lehrer mehr speziell für die Oberstufe ausgebildet. Dadurch gab es keine Lehrer in den neuen Ländern, die eigene Erfahrungen – noch nicht einmal als Schüler – mit dem Gymnasium gesammelt hatten.

2. Konzeption der eigenen Untersuchungen

Im Rahmen des Projekts „Schule in Thüringen im Wandel“ (Forschungsgruppe Schulstrukturwandel 1993; WEISHAUP/ZEDLER in Vorb.) wurden u. a. Lehrer und Schüler (Klassen 5, 7, 9, 11) von Thüringer Regelschulen und Gymnasien

sowie die Eltern der Schüler zur Einschätzung des schulstrukturellen Wandels schriftlich befragt. Dabei ergaben sich keineswegs positive Einschätzungen der neuen schulorganisatorischen Strukturen. Dies konnte deshalb nicht verwundern, weil in den schulpolitischen Diskussionen 1990 Lehrer und Eltern überwiegend eine innere Erneuerung der Schulen wünschten, die Schulstruktur aber nicht in Frage stellten. Davon ausgehend interessierte uns in zwei weiteren Untersuchungen an einzelnen Regelschulen und Gymnasien, wie die Beteiligten in den Schulen, insbesondere die Lehrer und Schulleiter, sich der Aufgabe der Gestaltung einzelner Schulen stellten.

Ausgangspunkt für diese Projekte ist die „Qualität von Schule“-Forschung. Im Zentrum unseres Forschungsinteresses stand die Frage, wie die Einzelschule die von außen festgelegten Regelungen und Vorgaben innerschulisch umsetzt, wie sie Freiräume verantwortungsvoll gestaltet und wie sie zu einem ganz spezifischen eigenen Profil gelangt. Von STEFFENS und BARGEL wurden vier Felder benannt, denen man „Gütekriterien“ zuordnen kann:

1. *Die erzieherischen Wirkungen von Schule („Produktqualität“):* Zu diesem wichtigen Bereich schulischer Qualität werden solche Kriterien gezählt wie fachliche Lernleistungen und Lernhaltungen, Allgemeinbildung und kulturelle Interessen, soziale und partizipative Kompetenzen, personale Mündigkeit und Urteilsfähigkeit.
2. *Die Lernbedingungen und Erziehungsprozesse an der Schule („Prozeßqualität“):* Dazu zählen Lernorganisation und Lernbedingungen, Unterrichtsdidaktik und Lehrstrategien, Lerninhalte und Lernbereiche und das allgemeine Erziehungsverhalten der Lehrerinnen und Lehrer.
3. *Die Struktur der Schulgestaltung:* Hierbei werden vier Komponenten als bedeutsam herausgestellt: die Grundverständigung über Erziehungsauffassungen im Kollegium, die Zusammenarbeit im Kollegium, die Kompetenz der Schulleitung und das Berufs- und Schulengagement von Lehrern und Schulleitung (Gestaltung des Schullebens über den Unterricht hinaus).
4. *Die Rahmenbedingungen von Schule:* Dazu gehören rechtliche Vorgaben, schulaufsichtliches Verhalten, Stützsysteme der Lehrerfortbildung, Zusammensetzung der Schülerschaft und das soziale Umfeld (vgl. STEFFENS/BARGEL 1993, S. 24 ff.).

Für die Auswahl der drei untersuchten Regelschulen und der vier Gymnasien war der Standort der Schule ein Kriterium. Schulen aus ländlichen, kleinstädtischen und großstädtischen Gebieten wurden einbezogen. Hinzu kamen bei den Regelschulen als Auswahlkriterien die Entwicklungsphase der Schule und das Wohlbefinden der Schüler¹ in ihrer Schule. Folgende Merkmale zeichneten die drei ausgewählten Regelschulen aus:

- *Regelschule A (RS A)* ist eine Regelschule im ländlichen Gebiet, die sich aufgrund ständiger struktureller Veränderungen im Aufbau befindet. Das Wohl-

1 Dazu wurden die Ergebnisse der 1993 im Rahmen des Projekts „Schule in Thüringen im Wandel“ befragten Schüler der 5., 7. und 9. Klassen an 30 Regelschulen Thüringens verwendet. Die Schulen für die Fallstudien wurden unter diesen Schulen ausgewählt.

befinden der Schüler war am Ende des Schuljahres 1992/93 eher unterdurchschnittlich.

- *Regelschule B (RS B)* ist eine Regelschule in einer Großstadt, die seit dem Schuljahr 1991/92 systematisch an der eigenen Profilierung arbeitet und die sich in unmittelbarer Nähe zu einem Gymnasium befindet. Über die Hälfte der befragten Schüler geben an, gern bzw. sehr gern in die Schule zu gehen.
- *Regelschule C (RS C)* ist eine existenzgefährdete Regelschule in einer Kleinstadt. Die Mehrzahl der Schüler geht nach eigenen Angaben nicht gern in die Schule.

Für die Auswahl der Gymnasien wurde ein weiteres Kriterium, die Tradition der Schule, herangezogen.

- *Gymnasium A (GY A)* ist ein aus einer POS entstandenes Gymnasium, das 1991 neu gegründet wurde. Es steht in Konkurrenz zu einem traditionsreichen Gymnasium, das zu DDR-Zeiten eine EOS war.
- *Gymnasium B (GY B)* ist ein aus einer POS neu entstandenes, städtisches Gymnasium, das in den Gebäuden von zwei räumlich verbundenen ehemaligen POS-Schulen untergebracht ist und in einer Plattenbau-Hochhaussiedlung liegt.
- *Gymnasium C (GY C)* ist eine in den siebziger Jahren aus politischen Gründen in einem Arbeiter-Wohngebiet eingerichtete ehemalige „EOS-Zentral-schule“, die heute zusammen mit einem Gebäude einer ehemaligen POS ein großes Gymnasium im ländlichen Raum beherbergt.
- *Gymnasium D (GY D)* ist eine traditionsreiche Schule, die vor 1946 bereits eine höhere Schule und in den Jahren bis 1991 die einzige EOS am Ort war.

In beiden Studien wurden qualitative und quantitative Verfahren der Datenerhebung kombiniert. Zur differenzierten Erfassung des innerschulischen Lebens wurden mehrstündige offene Leitfadeninterviews mit den Schulleitern, den Oberstufenleitern (an Gymnasien), den Beratungs- und/oder Vertrauenslehrern, den Schulelternvertretern und den Schülersprechern sowie Gruppendiskussionen mit Schülern unterschiedlicher Altersstufen geführt. Die durch die Leitfäden vorstrukturierten Themen waren:

- die materielle und personelle Situation der Schule,
- schulische Rahmenbedingungen für die Unterrichtsgestaltung,
- erziehungsleitende Vorstellungen,
- Formen der Kooperation im Kollegium,
- die Rolle des Schulleiters bei der Initiierung und Umsetzung identitätsstiftender Traditionen an der Schule,
- die Rolle der Eltern und ihre Beteiligung an der Gestaltung des Schullebens,
- die Sicht der Schüler auf ihre Schule,
- Aspekte des Übergangs von der Grundschule zur Regelschule bzw. zum Gymnasium.

Hinzu kam bei den Gymnasien:

- die Neugliederung der gymnasialen Oberstufe.

Durch die Anlage der Interviews als Experteninterviews konnte sich die Auswertung auf durch den Gesprächsleitfaden definierte Themengebiete und Problemfelder konzentrieren. Die Auswertung lehnt sich an die von MEUSER und

NAGEL (1991) vorgeschlagene interpretative Auswertungsstrategie an. Dieses Vorgehen erscheint auch deshalb forschungsökonomisch sinnvoll, weil es diskursive Formen der Ergebnisinterpretation nicht ausschließt, aber auch nicht systematisch vorsieht. So können diskursive Phasen der Ergebnisinterpretation einsetzen, wenn bereits eine hohe Verdichtung des Materials erreicht ist und nur noch der Schritt von der empirischen zur theoretischen Generalisierung zu vollziehen ist. Als empirische Generalisierungen lassen sich die deskriptiv angelegten Schulporträts verstehen, die ein erstes Ergebnisstadium unserer Untersuchungen darstellen. In beiden Projekten hat es sich bewährt, deren zusammenfassende Auswertung unter Verwendung konkurrierender theoretischer Erklärungsansätze diskursiv zu gestalten. Über einen Fragebogen für alle Lehrer erfaßten wir zusätzlich detaillierte Aussagen über Erziehungsstrukturen in den jeweiligen Schulen. Für den Fragebogen wurden überwiegend Instrumente aus der Gesamtschulforschung übernommen (vgl. KISCHKE 1979; KISCHKE/STEFFENS u.a. 1980). Ergänzend wurden an den Gymnasien pädagogische Orientierungen der Lehrer erhoben (vgl. KOCH/CLOETTA/MÜLLER-FOHRBRODT 1972; CLOETTA/HOHNER 1976).

Schließlich wurden in der Gymnasialstudie die Schüler der 5., 7., 9. und 11. Klassen zur Einschätzung der Lernbedingungen an ihrer Schule befragt. Die Befragung wurde während einer Schulstunde im Mai 1995 im Klassenverband durchgeführt. Der Schülerfragebogen für die 5., 7. und 9. Klassen bezieht sich insbesondere auf die Lehrereinschätzung, das Schüler-Lehrer-Verhältnis, die Schulangst, das Schüler-Schüler-Verhältnis, das Leistungsniveau und die Bildungsaspirationen. Die Schüler der gymnasialen Oberstufe wurden zusätzlich um Auskunft über die Kurswahl und ihre weiteren Ausbildungspläne gebeten.

Um das Bild von den Schulen zu komplettieren, wurde die Methode der teilnehmenden Beobachtung (z.B. Besuche von Schul- und Lehrerkonferenzen, Projektwochen oder Schulfesten, Besichtigung der jeweiligen Schule, Teilnahme an Abiturfeiern) und Verfahren der Dokumentenanalyse genutzt.

Methodologisch stellt die Daten- und Methodentriangulation (vgl. PREIN/KELLE/KLUGE 1993) bei der Ergebnisdarstellung ein besonderes Problem dar, denn die zusammenfassende Bewertung des Materials ergibt sich aus der Verknüpfung von mit unterschiedlichen Methoden erhobenen und ausgewerteten Daten bei unterschiedlichen Gruppen von Befragten (quantitativ: Schüler, Lehrer; qualitativ: Schulleiter, einzelne ausgewählte Eltern, Lehrer und Schüler). In der Regel ist davon auszugehen, daß die verknüpften Ergebnisse konvergent oder komplementär zueinander sind. Nicht auszuschließen sind aber auch divergente Resultate. Für die Lösung der damit verbundenen Probleme gibt ERZBERGER (1995) Hinweise auf Verknüpfungsstrategien, die wir für unser Datenmaterial bei der Ergebnisdarstellung adaptiert haben.

2. Rahmenbedingungen für die Schulporträts

Unsere Analyse der Entwicklungsbedingungen der untersuchten Schulen orientiert sich an dem spannungsreichen Verhältnis von Struktur- und Einstellungswandel, der im Zusammenhang mit dem Umgestaltungsprozeß der gesamten Gesellschaft in den neuen Ländern steht. Alle gesellschaftlichen Bereiche sind

tiefgreifenden Veränderungen unterworfen, ohne daß sich die Betroffenen in jedem Fall mit diesen Veränderungen identifizieren können. Sie fühlen sich noch alten Gewohnheiten verbunden oder verfallen unbewußt in vertraute Verhaltensmuster. Dadurch ergeben sich heute vielfältige und komplexe Ungleichzeitigkeiten, weil institutionelle Umstrukturierungen nicht parallel verlaufen mit dem Wandel von Einstellungen und den Veränderungen des Bewußtseins. Solche Diskrepanzen zwischen neuen Strukturen und „altem“ Bewußtsein sind auch im Schulwesen zu erwarten, zumal der Beruf des Lehrers in besonderem Maße die Beherrschung von Routinen verlangt. In beiden Studien gingen wir deshalb davon aus, daß

- die Struktur und bildungspolitische Programmatik des DDR-Schulsystems und die damit verbundenen unterrichtspraktischen Erfahrungen der Lehrer,
- die Wahrnehmung und Bewertung der Struktur und bildungspolitischen Programmatik des westdeutschen Schulsystems und
- die Intentionen und konkreten Umsetzungsschritte des Neuaufbaus des Schulsystems in Thüringen nach der „Wende“

in den einzelschulischen Gestaltungsmaßnahmen zusammenfließen und dem schulischen Entwicklungsprozeß ein besonderes Gepräge geben.

Auf zwei Ebenen lassen sich die Differenzen zwischen DDR- und westdeutschem Schulsystem zusammengefaßt darstellen: bezogen auf die der Schulverfassung und die der Prinzipien der Schul- und Unterrichtsgestaltung.

2.1 Unterschiede der Schulverfassung

Traditionell ist das Schulwesen in Deutschland staatlich und bürokratisch organisiert. Jedoch hatte in der DDR „die traditionelle deutsche Staatsschuldominanz ihre Vollendung im uneingeschränkten und zentralistisch ausgeübten Staatsschulmonopol gefunden“ (JENKNER 1989, S. 47). Von Parteiführung, Ministerrat und Ministerium für Volksbildung wurden auf der zentralen, gesamtstaatlichen Ebene „alle wesentlichen konzeptionellen und materiellen Fragen der Schulorganisation einheitlich, umfassend und detailliert geregelt“ (S. 48). Für die Umsetzung der Beschlüsse von Partei und Regierung waren die Abteilungen für Volksbildung bei den Räten der Bezirke und Kreise verantwortlich. In den einzelnen Schulen gab es Vorschlags-, Mitwirkungs- und Beratungsrechte der Lehrer, der Eltern und der mit der Schule in Verbindung stehenden gesellschaftlichen Gruppen bei anstehenden Fragen. Allein entscheidungsberechtigt war aber der Direktor der Schule. Von großer Bedeutung für den einzelnen Lehrer war die Zusammenarbeit im Lehrerkollektiv, die sich auf unterrichtliche und außerunterrichtliche Aktivitäten bezog. Über eine einvernehmliche Zusammenarbeit konnten dort in gewissen Grenzen die formalen Vorgaben relativiert werden.

Durch die neue Schulstruktur wurden mit der Trennung von Schulaufsicht und Schulträgerschaft die einheitliche Verwaltungszuständigkeit aufgebrochen und die formalen Mitwirkungsrechte der Lehrer, Eltern und Schüler erweitert. Die stärkere Betonung der Autonomie des Lehrers in der neuen Schulverfassung kann auch zur Vereinzelung von nun überwiegend auf ihren eigenen Un-

terrichtet konzentrierten Lehrern führen. Zwischen Lehrern einzelner Klassenstufen und Fächergruppen existieren wenige institutionalisierte Kontakte, so daß nur ein sehr lockerer institutioneller Zusammenhalt der gesamten Schule entstehen kann (vgl. BAUMERT/LESCHINSKY 1986, S. 248).

Vor diesem Hintergrund könnte man als die zentrale Veränderung im Schulsystem Thüringens den Wandel von einem zentralistisch-einheitlichen zu einem eher pluralistischen System mit relativer Autonomie der Einzelschule ansehen. Aufgabe der einzelschulischen Gestaltung und Entwicklung ist es, eine Vereinzelung der Lehrer zu verhindern sowie Kollegium und Schulgemeinde für die Mitarbeit an der Profilierung der Schule zu gewinnen.

2.2 Unterschiede in den Prinzipien der Schul- und Unterrichtsgestaltung

Als Merkmale der sehr unterschiedlichen Erfahrungen der Lehrer in Ost und West, die wir als Hintergrund für die Interpretation der Ergebnisse an den Schulen in Thüringen verwendeten, sind zu nennen:

- Das Bildungskonzept des DDR-Schulsystems, das die Förderung der Individualität des Schülers nur im Sinne der Verantwortlichkeit für die Allgemeinheit kannte und vermutlich im Bewußtsein der Lehrer weiterwirkt, unterscheidet sich radikal von dem auf Selbstentfaltung gerichteten Konzept der westdeutschen Pädagogik (vgl. WATERKAMP 1990, S. 261 ff.).
- Das Verhältnis der Lehrer zu Autorität und Disziplin differiert vermutlich ebenfalls zwischen West- und Ostdeutschland. Ausgehend von der „führenden Rolle des Lehrers“ bis zur „Wende“, sind die Lehrer in den neuen Ländern gefordert, einen für die veränderten gesellschaftlichen und unterrichtlichen Bedingungen angemessenen Unterrichtsstil zu finden. Demgegenüber ist an westdeutschen Schulen – als Folge der mit der Studentenbewegung einsetzenden Infragestellung „falscher“ Autorität – eher von einer längeren Tradition liberaler Formen des Umgangs auszugehen.
- Der Bildungsauftrag der Schule in der DDR war „einem Erziehungsauftrag eingeordnet: der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. Er bestimmte nicht nur in hohem Maße das außerunterrichtliche Leben, sondern durchdrang auch als eindeutige weltanschauliche Belehrung den Unterricht“ (Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 489). Kontrastierend dazu geht das Selbstverständnis des westdeutschen Schulsystems und insbesondere des Gymnasiums von einem funktionalen Unterschied zwischen Schule und Familie aus. „Von der Schule verlangt man zuallererst die Vermittlung von vielseitigem Wissen und Urteilsfähigkeit, während die Verantwortung für die Erziehungsaufgaben primär der Familie zugewiesen wird“ (S. 485).
- Das DDR-Schulsystem war eher naturwissenschaftlich orientiert, während in Westdeutschland der curriculare Schwerpunkt bei den Fremdsprachen liegt. Dadurch haben unterschiedliche Fachkulturen einen prägenden Einfluß auf das schulische Selbstverständnis.
- Deutliche Unterschiede bestehen auch hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Zusammensetzung der Schülerschaft und der Kollegien. Während an westdeutschen Gymnasien der Anteil weiblicher Schüler nur leicht überwiegt, stellen sie durchschnittlich 60 Prozent der Schülerschaft an ostdeut-

schen Gymnasien. In den westdeutschen Kollegien sind nur 40 Prozent der Gymnasiallehrer und die Hälfte der Haupt-/Realschullehrer weiblich, in Ostdeutschland sind es in beiden Schularten zwei Drittel (vgl. WEISHAUPT/ZEDLER 1994).

2.3 *Ausgewählte Merkmale der Schulstruktur in der Sekundarstufe I*

Auf die rechtliche Ausgestaltung der neuen Schularten kann nur in zentralen Punkten eingegangen werden. Wichtig erscheint uns, darauf hinzuweisen, daß die 5. und 6. Klassen der Regelschule nicht nach Bildungsgängen differenzieren, anschließend können abschlußbezogene Klassen gebildet werden, oder der Unterricht kann in integrativ geführten Klassen stattfinden. An den Gymnasien sind die Vorschriften für die Kurswahl in der gymnasialen Oberstufe verhältnismäßig restriktiv. Dadurch soll der Vereinzelung der Schüler im Kurssystem begegnet werden. Die Gymnasien in Thüringen setzen die DDR-Tradition des zentralen Abiturs fort.

Der Übergang zum Gymnasium ist nach der 4. Klasse der Grundschule und nach der 5., 6. und 10. Klasse der Regelschule möglich. Die Entscheidung über den weiterführenden Schulbesuch liegt letztlich bei der abgebenden Schule. Von den Gymnasiasten des 7. Schuljahrs sind etwa 10 Prozent erst nach der 5. und 6. Klasse von der Regelschule zum Gymnasium gewechselt. Die Schüler, die nach der 10. Klasse zum Gymnasium wechseln, müssen das Schuljahr wiederholen. Dazu werden sie in besonderen Klassen zusammengefaßt. Die Regelschulabsolventen mit Realschulabschluß bevorzugen eher einen schulischen Bildungsgang an berufsbildenden Schulen (vgl. WEISHAUPT in Vorb.).

Im Vergleich zu westdeutschen Gymnasien sind sowohl der vorzeitige Abgang vom Gymnasium als auch die Quote der Klassenwiederholungen sehr niedrig. Dennoch stellt die Integration der Überwechsler eine zunehmende Herausforderung für die Regelschule dar.

Schließlich erwiesen sich bereits nachhaltige Korrekturen am Schulstandortnetz als erforderlich. Statt 457 im Schuljahr 1991/92 bestanden im Schuljahr 1996/97 nur noch 372 Regelschulen. Weitere Regelschulen sind in ihrem Bestand gefährdet. Dadurch besteht an vielen Schulen Unsicherheit bezüglich der künftigen Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit, gleichgültig, ob eine Schule geschlossen wird oder eine Schule die Schüler und Lehrer einer geschlossenen Schule aufzunehmen hat.

Von den Lehrern an Gymnasien kommen etwa 75 Prozent von der POS, ein Viertel von der EOS und anderen Einrichtungen (vgl. KÖHLER in Vorb.). Innerhalb dieser neuen Kollegien stießen dadurch nicht nur unterschiedliche Fachkulturen, sondern auch stark divergierende Schulerfahrungen und damit möglicherweise verbundene Unterschiede im pädagogischen Selbstverständnis der Lehrer aufeinander. Die Diplomlehrer, die nicht an Gymnasien versetzt wurden, wechselten zur Regelschule. Auch dort setzen sich die Kollegien überwiegend aus Lehrern von mehreren ehemaligen Polytechnischen Oberschulen zusammen.

Charakteristisch für die Situation der Lehrer ist ihre nach wie vor ungeklärte berufliche Perspektive. Nach der Auswahl von Lehrern auf der Basis von Sozial-

kriterien Anfang der neunziger Jahre sind gegenwärtig Lehrerarbeitsplätze erneut durch den starken Geburtenrückgang bedroht. Bis heute sind die Lehrer bis auf wenige Ausnahmen noch nicht verbeamtet. Gegenwärtig kann ihnen eine langfristige Beschäftigungsgarantie nur gegeben werden, wenn sie zu einer Teilzeitbeschäftigung bereit sind. Dadurch stehen die Lehrer unter einem ständigen existentiellen Druck.

2.4 Problemfelder der neuen Schulorganisation

Die veränderten strukturellen und inhaltlichen Vorgaben für die gegenwärtige Entwicklung der Regelschule und des Gymnasiums lassen sich inhaltlich an den folgenden Problembereichen aufzeigen:

1) *Veränderte curriculare und didaktische Anforderungen:* Die Schulen arbeiten gegenwärtig nach neuen Lehrplänen, die nicht nur andere inhaltliche Schwerpunktsetzungen aufweisen und einen selbstbestimmten Umgang mit Unterrichtsinhalten verlangen, sondern auch in der Gestaltung des Unterrichts eine bis dahin unbekannte „Reflexionskultur“. Hinzu kommt für die Lehrer der POS, daß sie es gewohnt waren, mit einer leistungsheterogenen Lerngruppe zu arbeiten, während sie nun an Gymnasien mit einer positiv ausgelesenen Schülerschaft konfrontiert sind. Zugleich haben aber auch die Lerngruppen deutlich mehr Schüler. An den Regelschulen fehlt die „Leistungsspitze“, die den Unterrichtsverlauf in der POS häufig bestimmte. Eine leistungsgerechte Unterrichtsgestaltung für relativ leistungshomogene Lerngruppen ergibt sich daraus als neue Anforderung an die Lehrer. In den Gruppen des Hauptschulkurses und in den auf den Hauptschulabschluß bezogenen Klassen stellt sich dies vermutlich als besonderes Problem dar. Für die Lehrer, die früher an der EOS unterrichteten, ergibt sich eher das Problem, daß die Schüler des Gymnasiums hinsichtlich ihrer Lerneinstellung heterogener sind als die ihnen bisher vertrauten Schüler (die EOS wurde nur von ca. 10% des Altersjahrgangs besucht). Beide Lehrergruppen müssen sich am Gymnasium auf neue Altersbereiche von Schülern in ihrem Unterricht einstellen. Für die ehemaligen POS-Lehrer sind die Schüler im Kurssystem eine ungewohnte Altersgruppe, während die EOS-Lehrer nicht an den Unterricht mit Schülern der gymnasialen Unter- und Mittelstufe gewöhnt sind.

2) *Neue Prioritäten der Stundentafeln:* Der Akzent der DDR-Schule auf dem naturwissenschaftlichen Unterricht wurde durch eine stärkere Betonung der sprachlichen und musischen Fächer und die neuen Fächer Religionslehre, Ethik, Wirtschaft und Recht und Sozialkunde – an der Regelschule auch Wirtschaft/Umwelt/Europa, Wirtschaft und Technik – modifiziert. Die Lehrer mußten sich teilweise zusätzlich qualifizieren, um die Anforderungen in den neuen Fächern zu erfüllen.² In der gymnasialen Oberstufe kam hinzu, daß ein früheres Neben-

2 Über zahlreiche Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen streben sie Unterrichtserlaubnisse und -befähigungen an.

fach zum Leistungskursfach werden konnte und sich der unterrichtende Lehrer vertieft in bisher nicht im Unterricht behandelte Gebiete einarbeiten mußte.

3) *Behandlung des Problems der Leistungsselektion:* Mittel zur Leistungsselektion sind Klassenwiederholung und vorzeitiger Abgang. Beide Möglichkeiten wurden an der POS nur in Ausnahmefällen angewandt. Als Ursache für das Leistungsveragen von Schülern wurde in der Regel eine unzureichende Förderung durch die Lehrer angenommen. Diese mußten sich dafür vor den schulischen Gremien rechtfertigen, weshalb Klassenwiederholungen eher eine Ausnahme waren. Durch das Einheitsschulsystem fehlte außerdem die Möglichkeit, die Schüler an eine andere Schulart abzugeben – mit Ausnahme der Sonderschulüberweisung. Einzig aus disziplinarischen Gründen konnte es zu einem unfreiwilligen Schulwechsel kommen. An der EOS waren Sitzenbleiben, Schulwechsel und vorzeitiger Abgang nahezu bedeutungslos. Die veränderten Möglichkeiten der Leistungsselektion berühren das pädagogische Selbstverständnis der Lehrer grundlegend. Während sie in der Vergangenheit umfassend für die Leistungsentwicklung ihrer Schüler verantwortlich waren, teilen sie diese Verantwortung nun mit den Eltern.

4) *Neuorganisation des Schullebens:* Außerunterrichtliche Aktivitäten haben eine wichtige Bedeutung für die Prägung einer Schulkultur und die Selbstdarstellung gegenüber den Eltern und der Öffentlichkeit. Sie hatten einen festen Platz in der DDR-Schule und waren dort in einem gegenwärtig nicht mehr möglichen Umfang über die Stundendeputate der Lehrer abgesichert, oder sie waren Teil der selbstverständlichen zusätzlichen Leistungen der Lehrer. Mit einem Stundendeputat von in der Regel 22 Stunden – gegenüber heute je nach Beanspruchung und Schulart zwischen 23 und 26 Stunden – waren auch die Voraussetzungen für diese zusätzlichen Leistungen günstiger. Für die Darstellung dessen, was eine Regelschule oder ein Gymnasium auszeichnet, ist es für die Schulen heute aber von besonderer Bedeutung, das Schulleben zu erhalten und neu zu profilieren. Dabei kommt der Bereitschaft der Lehrer, sich in diesem Bereich zusätzlich freiwillig zu engagieren, eine besondere Bedeutung zu.

5) *Verwaltung und Leitung einer großen und komplexen Schule:* Für die Lehrer ist mit der Einrichtung der Gymnasien überwiegend die neue Erfahrung der Arbeit in einem großen Kollegium verbunden. Schulen mit über 1000 Schülern waren in der DDR eine Ausnahme und sind nun unter den Gymnasien nicht ungewöhnlich. Dadurch ergibt sich die Notwendigkeit zu stark formalisierten Regelungen. Auch interne Differenzierungen nach Fachkonferenzen und Jahrgangsstufen (Unter- und Mittelstufe/gymnasiale Oberstufe) können notwendig sein, um Detailfragen mit den Beteiligten ausreichend klären zu können. Nicht vergessen werden darf aber auch die gewohnte Zusammenarbeit in Fachzirkeln für die Unterrichtsfächer, die der Anknüpfungspunkt für relativ eigenständige Fachkonferenzen sein kann.

Insgesamt ist zu berücksichtigen, daß sich die gegenwärtigen Prozesse der Schulgestaltung in Thüringen grundlegend von schulischen Entwicklungsprozessen in den alten Ländern unterscheiden, weil der schulstrukturelle Wandel das gesamte Schulwesen erfaßte und den Betroffenen zunächst keine Gele-

genheit der Mitgestaltung eingeräumt wurde. Die für uns zentrale Untersuchungsfrage war deshalb, wie die einzelnen Kollegien und die Schulgemeinden frühere Schulerfahrungen und neue Aufgabenstellungen schulgestalterisch verbinden.

3. *Ausgewählte Ergebnisse der Studien an Thüringer Regelschulen und Gymnasien im Vergleich*

Die nachfolgende Darstellung der Ergebnisse unserer Untersuchung lehnt sich an die im ersten Teil genannten Qualitätskriterien an.

3.1 *Erziehungs- und Leistungsanspruch*

STEFFENS und BARGEL (1993) benennen zwei wichtige auf den Unterricht bezogene „Felder“, denen Gütekriterien zugeordnet sind. Dies sind die „Lernbedingungen und Erziehungsprozesse an der Schule (Prozeßqualität)“ und „die erzieherischen Wirkungen von Schule (Produktqualität)“. Die Zuordnung unserer Ergebnisse zu diesen beiden „Feldern“ stellte sich jedoch als sehr problematisch heraus. Was theoretisch getrennt und unterschieden wird (Prozeß- und Produktqualität), können wir nur in ihrem Verhältnis zueinander darstellen, da in den Auffassungen und Einstellungen der Lehrer die Lernleistung der Schüler das Produkt ist, das sich aus ihrem Leistungsanspruch und der sich daraus ergebenden Erziehungsaufgabe ergibt.

Dieser Zusammenhang wird durch die von uns interviewten Funktionsträger der Schulen nachhaltig thematisiert. Beispielhaft dafür ist die Aussage des Schulleiters eines Gymnasiums:

„An unserer Schule wollen wir zwei Dinge miteinander verbinden:

1. hohe Leistungsanforderungen, die einen erfolgreichen Abschluß ermöglichen und mit großen Anstrengungen für die Schüler verbunden sind, und
2. die Lehrer sollen den Wert eines Menschen nicht nur an den akademischen Leistungen festmachen, sondern auch die sozialen Kompetenzen schätzen und fördern, vor allem die Teamfähigkeit.“

Es ist erstaunlich, daß es im Erziehungs- und Leistungsanspruch auf der Einstellungsebene kaum die von uns erwarteten unterschiedlichen Auffassungen zwischen Regelschul- und Gymnasiallehrern gibt. Aufgrund der unterschiedlichen Schülerklientel war zu vermuten, daß Lehrer an Regelschulen ein stärkeres Gewicht auf Erziehungsaufgaben legen, Gymnasiallehrer hingegen – nach westdeutschem Verständnis – sehr viel stärker leistungsorientiert sind und Erziehungsaufgaben eher an die Familie delegieren (vgl. 2.2). Die Mehrzahl unserer Interviewpartner ist jedoch unabhängig von der Schulart, in der sie tätig sind, der Meinung, daß Bildungs- und Erziehungsaufgaben vereinbart werden müssen bzw. deren Verbindung als selbstverständlicher Auftrag eines jeden Lehrers zu sehen ist. Diese Aussagen werden gestützt durch die Befunde der beiden Lehrerbefragungen, die zunächst in den Regelschulen (1994) und ein Jahr später in den Gymnasien durchgeführt wurden (vgl. Tab. 1).

Tabelle 1: Lehrereinschätzung zum Lehrer-Schüler-Verhältnis im Vergleich von Regelschule und Gymnasium (Mittelwerte nach Dimensionen)

	Regelschule	Gymnasium
Selbstverantwortlichkeit des Lehrers	4,0	4,0
Schülerzentrierung	3,7	3,8
Förderungszentrierung	3,9	3,7
Leistungsdruck	3,5	3,6
Betonung disziplinierten Verhaltens	3,8	3,9
Selbstständigkeits- versus Konformitätserwartung	3,6	3,5

Beachtenswert ist, daß sich Lehrer beider Schularten in starkem Maße für einen ordnungsgemäßen Schulbetrieb verantwortlich fühlen (Selbstverantwortlichkeit des Lehrers), daß sie gleichermaßen hohe Leistungserwartungen an ihre Schüler haben (Leistungsdruck), diese aber mit einer gleich großen Bereitschaft verbinden, ihre Schüler zu fördern und zu unterstützen (Förderungszentrierung). Daneben bemühen sie sich sehr stark darum, die Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten. In der Betonung disziplinierten Verhaltens der Schüler zeigen sich ebenfalls keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Schularten. Auch konnten in der Gruppe der Gymnasiallehrer keine Unterschiede zwischen den Aussagen ehemaliger POS-Lehrer und ehemaliger EOS-Lehrer festgestellt werden. Dies sind Hinweise dafür, daß sich die erziehungsleitenden Vorstellungen und der hohe Leistungsanspruch der Lehrer nicht primär aus den unterschiedlichen Profilen und Zielvorgaben der einzelnen Schularten erklären lassen. Diese Einstellungen ergeben sich vermutlich vielmehr aus der Berufssozialisation auf der Basis einer einheitlichen Ausbildung als Diplomlehrer.

Der Prozeß der Umsetzung dieser erziehungsleitenden Vorstellungen in der alltäglichen Schulpraxis gestaltet sich an Regelschulen schwieriger als an Gymnasien. Dies hängt insbesondere von der Einstellung der Lehrer gegenüber der veränderten Schülerzusammensetzung ab. Die Berufserfahrungen der meisten Lehrer basieren auf der Arbeit mit leistungsheterogenen Klassen (POS). Methodisch wurde der Unterricht so geplant, daß leistungsstarke Schüler zur Motivation und Hilfe für leistungsschwächere Schüler in der Klasse einbezogen wurden (vgl. 2.3). Dies war auch in starkem Maße Bestandteil der pädagogischen und didaktischen Ausbildung der Diplomlehrer in der DDR. „Jetzt fehlen uns die Zugpferde“, stellt eine Regelschullehrerin nüchtern fest und verweist damit auf einen für Regelschullehrer wichtigen Problembereich. In die Arbeit mit leistungshomogenen Gruppen im unteren Leistungsniveau der Hauptschüler können die Lehrer nur wenig Berufserfahrung einbringen. Das unterstreichen auch die Befunde der Lehrerbefragung. Hier zeigt sich, daß die Disziplin und Motivation der Schüler von den befragten Regelschullehrern als größtes Problem an der Schule angesehen wird (vgl. BÖTTCHER/PLATH/WEISHAUPT 1995). Diese Schwierigkeiten wurden an den drei Regelschulen unterschiedlich intensiv und auch mit ganz unterschiedlichen Ergebnissen diskutiert. Nur an Regelschule B wird deutlich, daß sich die Lehrer um ein spezifisches pädagogisches Programm

für die, wie sie sagen, „anspruchsvollen“ Hauptschüler bemühen. „Kein Schüler soll die Schule ohne Abschluß verlassen“ – dies ist ihr Motto. Die Lehrer an dieser Schule sehen deshalb die vielfältigen Probleme mit der Gruppe der Hauptschüler als pädagogische Herausforderung an. Lehrer, die in hauptschulabschlußbezogenen Klassen unterrichten, genießen im Kollegium dieser Schule besondere Achtung: „Da schicken wir unsere besten Lehrer hin“, betont die Schulleiterin. Sie nutzen Fort- und Weiterbildungen, sind in sehr engem Kontakt mit den Eltern (bewußte Weiterführung von POS-Tradition) und erproben neue Formen der Unterrichtsgestaltung.

Die Schülerorientierung der Lehrer an dieser Schule konkretisiert sich auch in der Art der Betreuung der vom Gymnasium auf die Regelschule überwechselnden Schüler. Diese Schüler sind nicht nur durch den Mißerfolg am Gymnasium verunsichert, sondern haben daneben in der 8. bis 10. Klasse der Regelschule Stofflücken zu schließen, die sich aus Unterschieden zwischen den Stundentafeln von Gymnasium und Regelschule ergeben. Nur an der Regelschule B lassen die Schilderungen der Interviewpartner darauf schließen, daß aus den allgemeinen Erziehungsvorstellungen spezielle Handlungskonzepte entwickelt wurden, um die Schüler in der neuen Schule sozial zu integrieren und ihre Leistungsentwicklung zu stabilisieren. Die Befunde der schriftlichen Schüler- und Lehrerbefragung sind Ausdruck erster Erfolge dieser Bemühungen. So gibt es zwischen den drei Regelschulen deutliche Unterschiede im Wohlbefinden der Schüler. Die Aussage: „In die Schule gehe ich grundsätzlich gern bzw. sehr gern“ bestätigten 52% der Schüler der Regelschule B, aber nur 16% der Regelschule A und 19% der Regelschule C. Dagegen unterscheidet sich das Wohlbefinden der Gymnasiasten im Vergleich zwischen den Schulen nicht signifikant. Der Anteil der Schüler, die sich positiv äußern, liegt zwischen 49% im Gymnasium A und 42% in den Gymnasien B und C. Weitere Befunde zeigen, daß das Wohlbefinden der Schüler insbesondere von ihrem Verhältnis zu den Lehrern abhängt. So haben 59% der befragten Schüler der Regelschule B, 23% der Schüler der Regelschule A und 26% der Regelschule C „zu den meisten Lehrern volles Vertrauen“. Das vorherrschende Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern wurde über weitere Items ermittelt, die sich in zwei Dimensionen zusammenfassen lassen: Förderungszentrierung und Konformitätserwartung (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Schülereinschätzung zu den Dimensionen Förderungszentrierung und Konformitätserwartung im Schulvergleich (Mittelwerte)

Dimensionen	RS A	RS B	RS C	GY A	GY B	GY C	GY D
Förderungszentrierung	2,43	3,03	2,40	3,13	3,14	2,79	3,14
Konformitätserwartung	3,96	2,88	3,35	3,20	3,35	3,36	3,35

Die Ergebnisse zur Einschätzung der Schüler auf den Dimensionen „Förderungszentrierung“ und „Konformitätserwartung“ zeigen nicht die vermuteten großen Unterschiede zwischen Regelschülern und Gymnasiasten. Gymnasiasten schätzen die Förderungszentrierung durchschnittlich sogar besser ein als

Regelschüler. Die von den Schülern empfundene Konformitätserwartung ihrer Lehrer ist an beiden Schularten ähnlich hoch. Die größeren Differenzen zeigen sich ähnlich wie beim Wohlbefinden zwischen den Regelschulen. In beiden Dimensionen weist die Regelschule B im Vergleich zu den Regelschulen A und C deutlich positivere Werte auf. In der Wahrnehmung der Schüler sind die Lehrer der Regelschule B stärker als die Lehrer der beiden anderen Schulen auf die Förderung besonders leistungsschwacher Schüler orientiert. Unterschiedlich wird auch die Konformitätserwartung der Lehrer durch ihre Schüler eingeschätzt: Sie ist in der Regelschule B ebenfalls am niedrigsten. Die Schüler dieser Schule fühlen sich häufiger in Entscheidungsprozesse in ihrer Schule einbezogen und werden häufiger als die Schüler der anderen beiden Regelschulen nach ihrer Meinung befragt. Nach unserer Einschätzung ist es an dieser Regelschule schon sehr gut gelungen, sowohl neue pädagogische als auch inhaltliche Anforderungen offensiv zu verarbeiten und in diesen Prozeß bewährte Erfahrungen mit einzubringen.

Die Ergebnisse der schriftlichen Lehrerbefragung geben Hinweise darauf, daß die Gymnasiallehrer ebenfalls sehr stark an einer umfassenden Förderung ihrer Schüler interessiert sind. Dennoch werden in den Interviews an Gymnasien andere Problembereiche thematisiert als an den Regelschulen. Leistungsschwache Schüler spielen im Bewußtsein der Lehrer eher eine untergeordnete Rolle. Mangelnde Disziplin und Motivation der Schüler wird von den meisten Lehrern nicht als Problem dargestellt (vgl. BÖTTCHER/PLATH/WEISHAUPT 1997). Auffallend ist bei Schulschwierigkeiten von Schülern die Tendenz, ihnen einen Wechsel zur Regelschule zu empfehlen.³ Dadurch ist die Wiederholung einer Klasse am Gymnasium eine relativ seltene Ausnahme: Sitzenbleiben als sozial akzeptiertes Element einer Gymnasiastenskarriere hat sich im Bewußtsein von Lehrern und Eltern noch nicht als Handlungsoption eingestellt. Darin liegt die Gefahr, daß das hohe Maß an Verantwortung, das die Lehrer bereit sind, gegenüber ihren Schülern zu übernehmen, in eine stellvertretende Interessenwahrnehmung und Bevormundung der Schüler umschlägt. Immerhin ist das Sitzenbleiben kein so einschneidender Eingriff in eine Bildungslaufbahn wie der Schulartwechsel. Obwohl an den untersuchten Gymnasien auch die Zahl der Übergänge von der Regelschule nach der 5. und 6. Klasse nicht unbedeutend ist, sind diese Schüler an keiner der vier Schulen als besondere Gruppe angesprochen worden.

An allen Gymnasien konnte in den ersten Jahren eine Konzentration der Aufmerksamkeit auf die gymnasiale Oberstufe festgestellt werden. Angesichts der vielfältigen neuen Anforderungen, die mit ihr verbunden waren, ist dies nicht überraschend. Eher ist auffällig, daß die – aus westdeutscher Sicht – relativ restriktiven Vorgaben für die Wahl der Leistungskurse von den Lehrern begrüßt werden. Darin wirkt offensichtlich noch der enge Bildungsbegriff und -kanon der EOS nach. Eine größere Wahlfreiheit wäre von der Mehrzahl der Lehrer als eine Entwertung des Abiturs empfunden worden. Anders ist die Sicht der Schüler in der gymnasialen Oberstufe. Sie wünschen sich mehrheitlich wenigstens die Möglichkeit der Wahl eines anderen Leistungsfaches (vgl. BÖTTCHER/PLATH/WEISHAUPT 1997).

3 Der einzig mögliche Abschluß an Thüringer Gymnasien ist das Abitur.

Die erfolgreiche Arbeit bezüglich der Leistungsentwicklung der Schüler spiegelt sich an allen vier Gymnasien in der hohen durchschnittlich erreichten Punktzahl der Schüler der 11. Klassenstufe (10,2) wider. Hierbei gibt es keine Differenzen zwischen den Gymnasien. Obwohl sich die Gymnasien betont an den Leistungsanforderungen ausrichten, spielen die sozialen und pädagogischen Kompetenzen der Lehrer eine nicht zu unterschätzende Rolle für das Wohlbefinden der Schüler.

Mit Hilfe multipler Regressionen wurde in der Gymnasialstudie geprüft, welchen eigenständigen Einfluß die von uns erfaßten Dimensionen der Lehrerbewertung durch die Schüler auf deren Wohlbefinden haben. In den Klassenstufen 5, 7 und 9 hat der von den Schülern eingeschätzte Grad an Mitbestimmung großen Einfluß auf ihr Wohlbefinden (.24). Daneben ist ein fördernd zuwendendes Verhalten der Lehrer wichtig für ihre Zufriedenheit (.18), ein formalistisch abweisendes Verhalten der Lehrer wirkt sich negativ aus (-.09). Hinzu kommt der Leistungsstand der Schüler (.14).

Anders als bei Schülern der Sekundarstufe I stellen sich die Zusammenhänge bei Schülern der 11. Klasse dar. Die Bedeutung einer freundlich fördernden Zuwendung der Lehrer zu ihren Schülern wird noch größer (.30). Zudem gewinnt der von den Schülern wahrgenommene Disziplindruck einen negativen Einfluß auf deren Zufriedenheit (-.13). Der Einfluß des Leistungsstandes der Schüler nimmt ebenfalls zu (.24). Die Dimension Mitbestimmung, die noch bei den jüngeren Gymnasiasten eine herausragende Rolle spielt, hat bei den Gymnasiasten der 11. Klassen keinen eigenständigen Einfluß auf das Wohlbefinden. Dies ist vermutlich auf die Anforderungen des Abschlusses (Zentralabitur) zurückzuführen, die das Bedürfnis der Schüler nach umfassender Mitbestimmung im Unterricht als Einflußgröße für ihr Wohlbefinden in den Hintergrund treten lassen.

Eine vergleichbare Analyse der obengenannten Zusammenhänge wurde in der Regelschulstudie nicht durchgeführt, die dort ermittelten Ergebnisse der Schülerbefragung lassen jedoch auf ähnliche Tendenzen schließen.

3.2 Struktur der Schulgestaltung

Die untersuchten Gymnasien haben etwa dreimal so viele Schüler wie die Regelschulen (vgl. Tab. 3).

Tabelle 3: Anzahl der Schüler und Lehrer der untersuchten Regelschulen (Schuljahr 1994/95) und Gymnasien (Schuljahr 1995/96) – Angaben aus der Befragung der Schulleitung

	RS A	RS B	RS C	GY A	GY B	GY C	GY D
Anzahl der Schüler	304	299	184	1097	907	1035	993
Anzahl der Lehrer	27	21	20	76	60	68	65
davon verblieben in der alten Schule	47 %	43 %	100 %	14 %	18 %	21 %	23 %

Ähnliches gilt für die Anzahl der unterrichtenden Lehrer. Bezogen auf den Neubeginn im Schuljahr 1991/92 gab es jedoch eine wichtige Gemeinsamkeit beider Schularten. Aufgrund des Schulstrukturwandels wurden die Kollegien neu gebildet. „Wir sind damals alle in den Urlaub gefahren, und keiner wußte, wo er hinkommt. Als ich nach dem Urlaub nach Hause kam, hatte ich einen Brief, daß ich an diese Schule komme“, berichtete ein Regelschullehrer über den August 1991. Ähnlich wie diesem Lehrer ging es den meisten Thüringer Lehrerinnen und Lehrern an Regelschulen und Gymnasien. Die Schulleiter konnten teilweise mitbestimmen, welche Lehrer zu ihrem neuen Kollegium gehören sollten. Die übrigen wurden den Schulen der unterschiedlichen Schularten – entsprechend ihrer Ausbildung – zugeordnet. Wie hoch der Anteil der Lehrer war, die in ihrem bekannten Schulgebäude bleiben konnten, zeigt die Tabelle 3. Er ist an den Gymnasien im Vergleich zu den Regelschulen stets niedriger. Daß mit der Neubildung der Kollegien eine große Innovationsbereitschaft der Lehrer verbunden war, belegen die Untersuchungsergebnisse an den Regelschulen A und B sowie an allen Gymnasien (BÖTTCHER/PLATH/WEISHAUPT 1995, 1997). Im Kollegium der Regelschule C, das sich gegenüber der ehemaligen POS nur verkleinert hatte, konnte eine Bereitschaft zur inneren Erneuerung kaum festgestellt werden. Hier gab es eher die Tendenz des Verharrens in alten Gewohnheiten. Die Regelschule C hatte sich für integrativ geführte Klassen ab Klassenstufe 7 entschieden. Diesen Lehrern fiel die Abgrenzung gegenüber ihrer „alten POS“ sehr schwer. Die übrigen Regelschulen, die sich für die Bildung von hauptschul- und realschulabschlußbezogenen Klassen entschieden hatten, wurden auch durch diese neuartige Form der Klassenbildung innerhalb ihrer Schule zum Umdenken gezwungen.

In beiden Schularten gibt es neben dem Schulleiter nur eine Funktionsstelle: die des Stellvertreters. (Spezifische Aufgaben werden von Lehrern übernommen, die dafür Abminderungsstunden erhalten.) Die Schulleiter haben zu Beginn des Schuljahres 1991/92 dieses Amt erstmalig übernommen: Nur zwei der sieben Schulleiter brachten Leitungserfahrungen mit. Obwohl in der ehemaligen DDR-Schule der Anteil der Lehrerinnen in leitenden Funktionen überwog – der größte Teil der Lehrkräfte waren Frauen (vgl. 2.2) –, hat sich dies deutlich verändert. Nur zwei der in die Untersuchung einbezogenen Schulen (RS B und RS C) werden von Frauen geleitet, an den untersuchten Gymnasien wurden ausschließlich Männer in das Amt des Schulleiters und des Stellvertreters berufen. Ausgehend von der Persönlichkeit des Schulleiters unterscheidet sich seine Rolle, die er bei der Wahrnehmung der Aufgaben in seiner Schule und nach außen einnimmt. Unabhängig von der Schulart ist diese entweder eher direktorial oder eher partizipatorisch. In zwei der drei Regelschulen und in einem Gymnasium fokussieren sich die unterschiedlichen Aufgaben und Anforderungen auf den Leiter. Die Befragungsergebnisse verweisen darauf, daß sich die Gymnasien aufgrund ihrer Größe und der vielfältigen Aufgabenstellungen – weit mehr als die Regelschulen – um geeignete, möglichst viele Lehrer einbeziehende Formen innerschulischer Organisationen bemühen müssen. Als sehr hilfreich haben sich dabei die Erfahrungen von drei der vier Stellvertreter an den Gymnasien in der Leitung einer Schule herausgestellt. Die Leiter der gymnasialen Oberstufe brachten ihre Erfahrungen aus der Abiturstufe der EOS ein. In den eher partizipatorisch geleiteten Gymnasien gehört der Oberstufenleiter

von Anfang an zu einer Art „erweiterten“ Schulleitung. Über thematische Arbeitsgruppen, die auch fachkonferenzübergreifend arbeiten können, wird an diesen Schulen nach geeigneten Lösungen für anstehende Probleme, Projekte u.a. gesucht. Die regelmäßigen Besprechungen der Schulleitung mit den Fachkonferenzleitern stellen bei der Lösung schulischer Aufgaben ein wichtiges Bindeglied dar.

Die Neubildung der Kollegien führte in den untersuchten Gymnasien und in der Regelschule B zu intensiven Bemühungen, unter den veränderten Rahmenbedingungen zu einem eigenen schulischen Selbstverständnis zu gelangen. In den Kollegien dieser Schulen wurde sehr schnell deutlich, daß sie dies nur gemeinsam erreichen können. Dabei brachte für viele Lehrer der Gymnasien, in der Mehrheit waren es ehemalige POS-Lehrer, die Größe der neuen Kollegien Probleme mit sich (vgl. Tab. 3).⁴ Die Fortführung gemeinsamer Aktivitäten der Lehrer, die zum Schulleben einer DDR-Schule gehörten, wie Wanderungen, Ausflüge, sportliche Aktivitäten, Feiern zum Jahres- bzw. Schuljahresende, haben das soziale Miteinander bei der Bewältigung der vielfältigen Aufgaben erleichtert. Einen wichtigen Beitrag leisten auch die Fachkonferenzen bzw. Fachschaften. In Regelschulen und Gymnasien sind das die Gremien, in denen die Lehrer über inhaltliche Probleme und deren methodische Umsetzung in ihren Fächern sprechen. Hierbei können sie an die Tradition der Fachzirkelarbeit der ehemaligen DDR-Schule anknüpfen. Die gemeinsame Arbeit in den Fachkonferenzen ist für die Lehrer eine wichtige Hilfe, um sich auf die neuen Rahmenbedingungen einzustellen. Da die einheitlichen Lehrplanvorgaben durch Rahmenvorgaben ersetzt wurden, erachten es die Fachkollegen beider Schularten für ihre Fächer als dringend notwendig, schulinterne Absprachen über die Planung der Inhalte und des zeitlichen Ablaufes des Unterrichts gemeinsam zu treffen sowie Fragen der Leistungsbewertung in den Fachkonferenzen abzusprechen. Dabei ist es das Ziel, die für Schüler und Eltern so wichtige Vergleichbarkeit der Anforderungen in Kurs- und Klassenarbeiten zu gewährleisten und differenzierte, auf den Haupt- und Realschulzweig bzw. in der gymnasialen Oberstufe auf das Grund- und Leistungskursniveau abgestimmte Leistungsanforderungen zu stellen. Eine große Bedeutung für die Arbeit in den Fachkonferenzen kommt der fachlichen und sozialen Kompetenz sowie dem Engagement des von den Kollegen selbst gewählten Fachkonferenzleiters zu. Bedingt durch die Größe der Kollegien, sind Absprachen in den Fachkonferenzen für die Lehrer an Gymnasien wichtiger als an Regelschulen. Neben den regelmäßigen Zusammenkünften in den Fachkonferenzen treffen sich die Lehrer, die in gleichen Klassenstufen unterrichten, zu gesonderten Absprachen. Die Vermutung, daß die Integration der Lehrer im Kollegium an den kleineren Regelschulen höher ist, bestätigte sich anhand unserer Daten nicht (vgl. Tab. 4). Die gemeinsamen außerschulischen Aktivitäten und unterrichtsbezogenen Absprachen der Lehrer fördern in beiden Schularten gleichermaßen die Integration der Lehrer in ihren Kollegien. Unterschiede ergaben sich hierbei nur im Vergleich der einzelnen Schulen.

Die Ergebnisse in Tabelle 4 weisen ebenfalls darauf hin, daß es signifikante

4 Der Anteil der ehemaligen EOS-Lehrer war nur an den Schulen etwas höher, die vor der Wende eine EOS beherbergt hatten.

Tabelle 4: Probleme des Unterrichtsalltages im Vergleich zwischen den untersuchten Schulen (Wertebereich 1 = völlig falsch – 5 = stimmt genau)

Dimension	RS A	RS B	RS C	GY A	GY B	GY C	GY D
Integration im Kollegium	3,6	3,9	4,0	3,5	3,9	4,1	3,9
Lehrerkooperation	1,8	2,0	1,3	1,5	1,6	1,4	1,6

Unterschiede zwischen den beiden Schularten bezüglich der Dimension „Lehrerkooperation“ (RS: 1,9/GY: 1,5*) gibt, wobei sich diese Dimension auf die unterrichtliche Kooperation bezieht (vgl. BÖTTCHER/PLATH/WEISHAUPT 1995, 1997). Besonders der Wert der Regelschule B deutet darauf hin, daß hier die Lehrer im Bemühen um die Bewältigung der für sie neuartigen Anforderungen häufiger kooperieren (vgl. 3.1). Daß für sie kooperative Arbeitsformen auch bei der Ausgestaltung ihres eigenen Schulprofils wichtig sind, findet in den mit Lehrern dieser Schule geführten Interviews seine Bestätigung.

Die an allen Regelschulen und Gymnasien zu beobachtenden intensiven Bemühungen der Lehrer, sich für die ihnen neuen inhaltlichen Anforderungen im eigenen Fach und in neu hinzugekommenen Unterrichtsfächern über den gesetzlich festgelegten Zeitrahmen für Weiterbildungen hinaus zu qualifizieren – auch sonabends und z. T. sonntags –, spiegeln den Willen dieser Kollegen wider, ihre Schule mitzugestalten. Im Rahmen von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen bemühen sich die Lehrer um Unterrichtserlaubnisse und -befähigungen. In zunehmendem Maße werden auch wieder regionale Weiterbildungsangebote genutzt. Ein nicht zu unterschätzender Beweggrund vieler Lehrer, sich für neue Unterrichtsinhalte zu qualifizieren, ist ihre Absicht, mit dem persönlichen Einsatz in der neuen Schule auch die eigene berufliche Existenz zu sichern (vgl. 2.3). Lehrer beider Schularten, die an einer interessanten Weiterbildung teilgenommen haben, treten im Kollegium als Multiplikatoren auf. „Es ist noch nicht so, daß jeder das, was er mitbekommt in der Fortbildung, als persönlichen Wettbewerbsvorteil betrachtet und für sich behält“, erklärt dazu ein Schulleiter.

Einen wichtigen Ausgangspunkt für die Schulgestaltung stellt das Schulgebäude dar. Im Schuljahr 1991/92 wiesen die Gebäude der untersuchten Regelschulen und Gymnasien einen hohen Sanierungsbedarf auf. Zwei der Gymnasien erhielten bisher eine Komplettsanierung bzw. einen Schulneubau, die ihnen bei den Eltern Bonuspunkte einbringen und in der Öffentlichkeit einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zu ihrem „guten Ruf“ leisten.

Sehr intensiv bemühen sich alle in die Untersuchung einbezogenen Gymnasien und Regelschulen um ihre zukünftigen Fünftkläßler. Hierbei nutzen sie auch ihre Erfahrungen aus der ehemaligen POS. Der Übergang von Klasse 4 in Klasse 5 stellt sich wiederum als ein neuralgischer Punkt innerhalb der Schullaufbahn eines Schülers dar. Es wurde viel darüber diskutiert, wie den Schülern dieser Übergang erleichtert werden kann. Anknüpfend an diesen Erfahrungshintergrund, bemühen sich die Regelschul- und Gymnasiallehrer darum, die jüngsten Schüler dort abzuholen, wo sie stehen. Für die Lehrer der aufnehmenden Schulen steht dabei noch nicht im Vordergrund, möglichst viele Schüler für die eigene Schule zu werben, sondern sich mit diesen Bemühungen pädagogisch auf die zu erwartenden neuen Schüler vorzubereiten. Zu diesen Bemühungen

gehören: Schulleiter und Lehrer nehmen an Elternabenden der Grundschule teil; zukünftige Lehrer der 5. Klassen besuchen die Kinder in der Grundschule, um sich bekannt zu machen; Lehrer führen pädagogische Gespräche mit Grundschullehrern oder erarbeiten Handreichungen für die Lehrer, die ihnen u. a. Hilfen für die unterrichtliche Kommunikation in den 5. Klassen bieten. An einigen aufnehmenden Schulen gibt es zu Beginn des Schuljahres „Kennenerntage“ oder an den ersten Tagen Unterricht „ohne Plan“.

Die Beteiligung der Lehrer an der Vorbereitung und Durchführung schulischer Feiern, von Ernteeinsätzen und Schülerlagern gehörte zu den – oft als aufgezwungen empfundenen – außerunterrichtlichen Aufgabenbereichen der Lehrer in der DDR. Zu solchen Aktivitäten kann heute kein Lehrer mehr verpflichtet werden. Dennoch sind Schulfeste, Theateraufführungen, gemeinsame Vorhaben zur Gestaltung der Schule, Arbeitsgemeinschaften am Nachmittag und Projektwochen wichtige unterrichtsergänzende Angebote (vgl. BÖTTCHER 1996). Alle untersuchten Schulen zeichnen sich durch das Bemühen aus, „identitätsstiftende“ Veranstaltungen durchzuführen. Damit wollen sie auch nach außen wirken und das Bild der Schule in der Öffentlichkeit positiv beeinflussen. Daneben haben Regelschulen und Gymnasien jeweils weitere – zwischen den Schulen aber unterschiedliche – Fixpunkte im Schuljahr, die die Schulgemeinden zusammenführen. Über die Art der Gestaltung und Ergänzung dieser Programme versuchen die Schulen, eigene Profile und Traditionen zu entwickeln. Über die öffentliche Vergabe von Preisen für besondere Schülerleistungen sind einige Gymnasien bestrebt, mit dem Schulleben nicht nur das Schulklima, sondern auch die Lernleistungen positiv zu beeinflussen. Dazu tragen besondere curriculare Schwerpunkte von Gymnasien (Leistungskurse Kunst sowie Wirtschaft und Recht, Sprachangebote, der musisch-künstlerische Zweig, Projektwochen, Studienfahrten) und außerunterrichtliche Angebote (Arbeitsgemeinschaften, Schulpartnerschaften, Schüleraustausch, Schülercafé) bei. Da ein Teil der Gymnasiasten voraussichtlich nicht studieren wird, bieten zwei Gymnasien den Schülern der 9. und 10. Klassen ein Betriebspraktikum an, das an Regelschulen verbindlich ist.

Das vielgestaltige Schulleben an Thüringer Regelschulen und Gymnasien kann nur zu einem Teil über die den einzelnen Schulen zur Verfügung stehenden Stundendeputate abgedeckt werden. Von den befragten Lehrern war zu erfahren, daß darüber hinaus dies nur über das besondere Engagement eines Teils der Lehrerschaft möglich wird. Die Ergebnisse verdeutlichen auch, daß es zunehmend schwieriger wird, Lehrer für außerunterrichtliche Aktivitäten in der Schule zu gewinnen.

Die Ergebnisse aus den Untersuchungen an Regelschulen und Gymnasien belegen das große Gestaltungsinteresse der Lehrerinnen und Lehrer der einzelnen Schulen. Vor allem die Neubildung der Kollegien und die damit verbundenen Chancen für die Lehrer, die eigene Position in dieser Schule selbst neu bestimmen zu können, bewirkte bemerkenswerte Innovationsprozesse in den Schulen. Andererseits weisen die befragten Lehrerinnen und Lehrer bereits jetzt darauf hin, daß bei sich weiter verschlechternden Rahmenbedingungen „identitätsstiftende“ Veranstaltungen der Schulen nicht mehr fortgeführt werden können.

4. Zusammenfassung

Bei der Bewältigung der anspruchsvollen Aufgabe, eine neue Schule mit Leben zu erfüllen, war bedeutsam, wie die veränderten schulstrukturellen, unterrichtsorganisatorischen und curricularen Bedingungen innerhalb des Kollegiums – angeregt und geführt durch den Schulleiter – als Gestaltungsaufgabe für die pädagogische Arbeit an den Schulen aufgenommen wurden. Die Verbindung von hoher Leistungsorientierung und Förderungszentrierung ist in den Einstellungen der Lehrer an Gymnasien gleichermaßen vorhanden wie bei den Lehrern an Regelschulen. Offensichtlich wirken sich Ausbildung und Berufssozialisation der Lehrer nachhaltig auf ihr Verständnis der Aufgaben von Schule aus.

Daß bei der Umsetzung dieser Ansprüche vor Ort größere Probleme in den Regelschulen festzustellen sind, verwundert nicht. Die äußere institutionelle Differenzierung des Schulwesens führte zu einer Differenzierung des Erziehungsbedarfs an den einzelnen Schularten. Konnten sich Gymnasiallehrer vor allem auf fachlich-inhaltlich neue Anforderungen konzentrieren, so mußten Regelschullehrer sowohl fachliches als auch pädagogisches Neuland bewältigen. Insbesondere die Arbeit mit homogenen Gruppen im unteren Leistungsbereich stellt an die Regelschullehrer hohe Anforderungen bezüglich ihrer pädagogischen und didaktisch-methodischen Kompetenzen. Erfolge zeigen sich besonders an den Schulen, wo es Kollegien gelingt, „alte“ Erfahrungen zu thematisieren, zu hinterfragen und gegebenenfalls mit neuen Prinzipien der pädagogischen Arbeit zu verbinden. Wir sind auf Kollegien gestoßen, die nach einer Analyse der neuen Anforderungen und nach kritischer Sichtung ihrer pädagogischen Kompetenzen dabei sind, in höchst eigenständiger Weise ihre Schule zu konzipieren und die Gestaltung dieses Prozesses in die eigenen Hände zu nehmen.

Die von uns ermittelte hohe Leistungsorientierung der Lehrer an beiden Schularten wirkt sich nicht negativ auf das Wohlbefinden der Schüler aus. Dafür dürfte die mit dem Leistungsanspruch verbundene Förderungsorientierung bei den Lehrern entscheidend sein.

Besonders wohl fühlen sich die Schüler in der Sekundarstufe I, die bei der Gestaltung des Unterrichts und der Auswahl der Unterrichtsinhalte mitbestimmen können. Die Gestaltung einer schülerorientierten Beziehung, Fragen des demokratischen Umgangs mit Schülern, die Beteiligung der Schüler an der Unterrichtsgestaltung und am Schulleben gewinnen damit für das Lehrerverhalten an Bedeutung und sollten deshalb, unabhängig von der Schulart, in Fort- und Weiterbildungen stärker als bislang eine Rolle spielen.

An allen untersuchten Schulen gibt es vielfältige Bemühungen um ein attraktives Schulleben. Mit diesen „identitätsstiftenden“ Veranstaltungen knüpfen die Schulgemeinden teilweise unmittelbar an Traditionen der DDR-Schule (z.B. Arbeitsgemeinschaften und Schulfeste) oder die Erfahrungen aus den alten Bundesländern (z.B. Förderverein, Projektwoche) an. Wichtig scheint in diesem Zusammenhang, daß die administrativen und curricularen Vorgaben für die Arbeit an Gymnasien und Regelschulen in Thüringen den Lehrern und Kollegien die Möglichkeit bieten, an Vorerfahrungen und vertraute pädagogische Prinzipien anzuknüpfen. Dies gilt für die Entscheidungsfreiheit an Regelschulen bezüg-

lich der additiven bzw. integrativen Schulorganisation ebenso wie für das enge Fächerspektrum in der gymnasialen Oberstufe, das dem Vorverständnis von Abituranforderungen der Lehrer entgegenkommt, die Fachschaften, die die „Fachzirkelarbeit“ fortsetzen, die schulischen und außerunterrichtlichen Veranstaltungen, die in ähnlicher Weise eine POS bzw. EOS prägen, und nicht zuletzt die Verbindung von Leistungsanspruch und erzieherischer Verantwortung. Diese Strategie einer „angepaßten“ Entwicklungskonzeption für die Regelschulen und Gymnasien sollte beibehalten werden, weil nur so die aktive Mitwirkung der Lehrer an der Gestaltung ihrer Schule ermöglicht werden kann.

Unter der Perspektive des Vergleichs mit westdeutschen Kollegien stellte sich die Frage, ob die Regelschulen und Gymnasien in Thüringen eigenständige Formen einer „pädagogischen Kultur“ entwickeln, durch die sie sich von westdeutschen Schulkulturen in charakteristischer Weise unterscheiden. Aus unserer Sicht lassen sich wenigstens drei Bereiche erkennen:

- das in beiden Schularten erkennbare Interesse an der umfassenden Förderung der Schüler,
- das intensive Abstimmen innerhalb der Kollegien über fachliche, organisatorische und pädagogische Fragen des Schulalltags,
- das weitreichende Interesse an einer Gestaltung des außerunterrichtlichen Schullebens, in das auch gemeinsame außerschulische Aktivitäten des Kollegiums eingeschlossen sind.

Ob der im Vergleich mit westdeutschen Schulen hohe Anteil von Lehrerinnen Einfluß auf die Schulkultur hat, sollte weiter untersucht werden.

Literatur

- ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Reinbek 1994.
- BAUMERT, J./LESCHINSKY, A.: Berufliches Selbstverständnis und Einflußmöglichkeiten von Schulleitern. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 247–266.
- BÖTTCHER, I.: Außerunterrichtliche Angebote – Situation in Thüringen. In: R. MÖLLER/J. ABEL/G. NEUBAUER/K.-P. TREUMANN (Hrsg.): Kindheit, Familie und Jugend. Münster/New York 1996, S. 101–116.
- BÖTTCHER, I./PLATH, M./WEISHAUPT, H.: Die Regelschule in Thüringen – Drei Schulporträts. Arnstadt 1995.
- BÖTTCHER, I./PLATH, M./WEISHAUPT, H.: Gymnasien in Thüringen – Vier Fallstudien. Arnstadt 1997.
- CLOETTA, B./HOHNER, H.-U.: Die Kurzfassung des Konstanzer Fragebogens für Schul- und Einstellungseinstellungen (KSE-KF). Erprobung bei Lehrern an konventionellen Schulen und Gesamtschulen. (Projekt: Lehrereinstellungen. Arbeitsbericht 24.) Universität Konstanz (SFB 23) 1976.
- ERZBERGER, CHR.: Die Kombination von qualitativen und quantitativen Daten. Methodologie und Forschungspraxis von Verknüpfungsstrategien. In: ZUMA-Nachrichten 19 (1995) 36, S. 35–60.
- FORSCHUNGSGRUPPE Schulstrukturwandel in Thüringen: Schulstrukturwandel in Thüringen: Ergebnisse einer Befragung von Schülern, Eltern und Lehrern in der Stadt Erfurt. Pädagogische Hochschule Erfurt 1993.
- JENKNER, S.: Schule zwischen Staats- und Selbstverwaltung. Formen und Probleme der Doppellegitimation im Bildungswesen ausgewählter Länder (Bundesrepublik Deutschland, Großbritannien, DDR und Jugoslawien). In: Pädagogik und Schule in Ost und West 37 (1989), S. 44–52.

- KISCHKEL, K.-H.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen – Einstellungen, Zufriedenheit und Probleme der Lehrer. Paderborn 1979.
- KISCHKEL, K.-H./STEFFENS, U. u. a.: Erhebungsinstrument für die Lehreruntersuchung an Gesamtschulen und Schulen des dreigliedrigen Schulsystems. Universität Konstanz (Zentrum I Bildungsforschung) 1980 (unveröffentl. Manuskript).
- KOCH, J.J./CLOETTA, B./MÜLLER-FOHRBRODT, G.: Konstanzer Fragebogen für Schul- und Erziehungseinstellungen. KSE. Handanweisung. Weinheim 1972.
- KÖHLER, G.: Die Sicht Thüringer Lehrer auf die Veränderungen im Schulwesen. In: WEISHAUP/ZEDLER in Vorbereitung.
- MEUSER, M./NAGEL, U.: ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: D. GARZ/K. KRAIMER (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen 1991, S. 441–471.
- PREIN, G./KELLE, U./KLUGE, S.: Strategien zur Integration quantitativer und qualitativer Auswertungsverfahren. (SFB 186. Arbeitspapier Nr. 19.) Bremen 1993.
- STEFFENS, U./BARGEL, T.: Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied 1993.
- WATERKAMP, D.: Erziehung in der Schule. In: Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hrsg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln 1990, S. 42–57.
- WEISHAUP, H.: Die Regelschule in Thüringen – Entwicklungsprobleme einer neuen Schulart. In: WEISHAUP/ZEDLER in Vorbereitung.
- WEISHAUP, H./ZEDLER, P.: Aspekte der aktuellen Schulentwicklung in den neuen Ländern. In: H.-G. ROLFF u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 8. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim/München 1994, S. 395–429.
- WEISHAUP, H./ZEDLER, P. (Hrsg.): Umbruch und Kontinuität – Thüringer Schulen im Urteil von Schülern, Lehrern und Eltern. In Vorbereitung.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Horst Weishaupt/Dr. Ilona Böttcher/Dr. Monika Plath,
Pädagogische Hochschule Erfurt, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und
Empirische Bildungsforschung, Postfach 307, 99006 Erfurt

Soziale Differenzierung als neue Herausforderung für die Schule

Erfahrungen aus einem Modellversuch zur Schulsozialarbeit in Sachsen

1. Vorgeschichte und Handlungsanlässe

Die Vorgeschichte des Modellversuchs der Bund-Länder-Kommission „Handlungsmöglichkeiten von Lehrern und Sozialpädagogen zur Überwindung von Schwierigkeiten benachteiligter Kinder und Jugendlicher in sozialen Brennpunkten“ und die Anlässe seiner Einrichtung knüpfen unmittelbar an die tiefgreifenden Veränderungen in den neuen Bundesländern in der Folge der Wende und der deutschen Vereinigung an. Ein wichtiger Teil der Umgestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse, der insbesondere Kinder und Jugendliche und ihre Familien betraf, war die Einführung des gegliederten Schulwesens. In Sachsen hatte man sich damit bis zum Schuljahr 1992/93, also ein Jahr länger als in den übrigen neuen Ländern, Zeit gelassen. Dennoch verlief dieser Prozeß keineswegs reibungslos und zeitigte – die Schulen in unserem Modellversuch sind sinnfällige Beispiele dafür –, vor allem bezogen auf die soziale Situation in den Schulen Folgen, die – das darf man unterstellen – die Verantwortlichen einigermaßen unvorbereitet trafen.

In den Kontext der Umstände für die Einrichtung des Modellversuchs gehört auch, daß rechtsextremistische Gewalttaten in den neuen Bundesländern, aber keineswegs nur dort – in der Berichterstattung der Medien oft ausschließlich Jugendlichen zugeschrieben¹ – erhebliche öffentliche Aufmerksamkeit erregten und allenthalben Gremien zur Beratung von Gegenmaßnahmen haben entstehen lassen. Die vorrangige Diskussion dieses Themas als Jugendproblem hat auch zu Forderungen an das Bildungswesen geführt; ja Schule und die gerade erst im Aufbau befindliche Jugendhilfe wurden vor allem als Handlungsfelder für Strategien gegen Gewalt durch Jugendliche und unter Jugendlichen in den Blick genommen. Bereits im November 1992 hatte der „Runde Tisch gegen Gewalt“ in Sachsen eine Empfehlung zum Thema Schule und Gewalt verabschiedet. Wesentliche Ursachen für die beunruhigende Entwicklung liegen der Empfehlung zufolge in der Schule, indem eine „Zunahme von Beziehungslosigkeit, Gewaltbereitschaft und Aggressivität im schulischen und außerschulischen Bereich mit Besorgnis“ festgestellt wird. Schule und Jugendhilfe nahmen die Herausforderung an und waren bereit, nach „Möglichkeiten einer gemeinsamen

1 Die einheitliche Tendenz vorliegender Studien weist demgegenüber darauf hin, daß die Altersstruktur der Täter weitgehend der im Verfassungsschutzbericht 1992 beschriebenen Verteilung entspricht: unter 18 Jahre=23,9%, 18 bis 20 Jahre=43,3% und 21 bis 30 Jahre=29,9% (vgl. Neunter Jugendbericht 1994, S. 200).

Einflußnahme“ zu suchen (aus einer Einladung des Staatlichen Schulamtes in Dresden an Vertreter von Jugendhilfe und Schule).

Die beobachteten problematischen sozialen Entwicklungen an Schulen wurden darüber hinaus auch als ein bildungspolitisches Risiko für die gerade in ihren Grundzügen abgeschlossene Umgestaltung des Schulwesens bewertet. Der landesweite „Runde Tisch gegen Gewalt“ erklärte dazu in seinem Empfehlungsschreiben, daß es „zur Profilierung der Mittelschule als Kernstück des sächsischen Schulsystems ... dringend erforderlich“ sei, „Akzeptanz und Anerkennung dieses Schultyps und der an ihm arbeitenden Lehrer zu erhöhen“. Das „wachsende Gewaltpotential“, mit dem „gerade Lehrer an Mittelschulen ... konfrontiert sind [und] dem sie z. T. hilflos gegenüberstehen“, wurde als Herausforderung für politisches Handeln ausgemacht und angenommen (Schule und Gewalt, S. 5).

Handlungsbereitschaft zeigte auch das zuständige Sächsische Staatsministerium für Kultus (SMK), das die Initiative für ein Projekt ergriff, in dem Schulen, Städte, Vereine ebenso wie die Industrie- und Handels- sowie Handwerkskammern mit dem Ziel zusammenarbeiten sollten, die Situation der Schulen wie auch der Schülerinnen und Schüler zu verbessern und Wege zur Überwindung der beobachteten Schwierigkeiten zu zeigen.

Unter der Bezeichnung „Problemschüler an Mittelschulen“ wurde ein Projekt eingerichtet, dessen anspruchsvolle und breite Zielsetzung die „schulische und soziale Stabilisierung der genannten Schüler und Jugendlichen über zusätzliche und individuelle Fördermöglichkeiten mit sozialpädagogischer Betreuung, die Einbeziehung der Familien in die genannte Arbeit soweit möglich, die Zuführung der genannten Jugendlichen zu einem Beruf, die Verbesserung der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit dieser Jugendlichen auch über ihre spezifischen Gruppen hinaus, Training für Teamarbeit und eine Verbesserung der Gesamtsozialisation und der Toleranzfähigkeit dieser Schüler“ (aus einem internen Arbeitspapier des SMK) umfaßte.

Die drei am BLK-Modellversuch beteiligten Schulen in Dresden, Leipzig und Zwickau wurden aufgrund von freiwilligen Meldungen der Schulleitungen bereits für dieses Projekt ausgewählt. Die konkreten Anlässe und Motive für eine Beteiligung auf seiten der einzelnen Schulen waren vielfältig und bezogen sich sowohl auf Hilfe durch zusätzliches Personal – sowohl Lehrer als auch andere Fachkräfte – als auch auf materielle Ressourcen, die mit der Teilnahme am Modellversuch in Aussicht gestellt wurden.

Allen drei Schulen gemeinsam war eine schlechte Presse. Sie waren durch gewaltförmige Aktionen, die auch Polizeieinsätze auf dem Schulgelände nach sich gezogen hatten, in die Schlagzeilen geraten. Hohe Anteile leistungsschwacher und sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler, die oft schon bei benachbarten, offensichtlich attraktiveren Mittelschulen abgelehnt worden waren, kennzeichneten die soziale Situation an den drei Modellschulen. Für die Leipziger und die Dresdener Schule ergab sich aus stark rückläufigen Schülerzahlen ein zusätzlicher Handlungsdruck. Sie gefährdeten nicht nur die Arbeitsplätze der Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen und brachten in dieser ohnehin schwierigen Zeit des Neubeginns zusätzliche Unruhe in die Kollegien, sondern schränkten die Schulen darüber hinaus in ihren Möglichkeiten ein, durch anspruchsvollere unterrichtliche Angebote im Rahmen der in den sächsischen

Mittelschulen möglichen Profilbildung² auf eine günstigere Zusammensetzung ihrer Schülerschaft hinzuarbeiten, denn gerade die an solchen Profilen interessierten und über die dafür nötigen Voraussetzungen verfügenden Schülerinnen und Schüler fanden sich bei ihnen nicht ein. Allerdings, darauf deuten die Erfahrungen im Verlauf des Projekts hin, waren die sinkenden Schülerzahlen und das damit verbundene Arbeitsplatzrisiko auch eine die Veränderungsbereitschaft fördernde Rahmenbedingung für diese Schulen. So waren Öffentlichkeitsarbeit und Werbeveranstaltungen in den benachbarten Grundschulen unabhängig vom Modellprojekt hier schon zu wichtigen Themen geworden, für die sich in allen drei Schulen die Schulleiter selbst zuständig gemacht hatten. Ein wesentliches Motiv für die Beteiligung am Projekt war deshalb auch die Verbesserung der Situation der Schulen in der Konkurrenz mit benachbarten Mittelschulen³ um Schülerinnen und Schüler.

2. Schulen in der Konkurrenz um Schüler

Die Aufhebung von Schulsprengeln für die Schulen der Sekundarstufe ist ein Kennzeichen des Schulwesens in Sachsen, das in dieser Allgemeinheit ein neues Phänomen in der jüngeren deutschen Schulgeschichte darstellt. Anders als die Regelschule in Thüringen, die ebenso wie die Hauptschule in den alten Bundesländern an Schulsprengeln festhält, ist die sächsische Bildungslandschaft durch die zur Ausprägung unterschiedlicher Schulprofile herausgeforderte Mittelschule in einem bisher in Deutschland ungekannten Ausmaß durch Prinzipien des Marktes gekennzeichnet. Die durch unterschiedliche inhaltliche Schwerpunktsetzungen definierten Profile sollen die einzelne Schule für unterschiedliche Schülerschaften attraktiv machen; Eltern und Schüler sollen die Möglichkeit haben, durch die Wahl einer entsprechenden Mittelschule in besonderer Weise ihre Interessen zur Geltung zu bringen – wobei im praktischen Vollzug allerdings offenbleibt, ob diese sich auf die durch die unterschiedlichen Schulprofile ausgewiesenen inhaltlichen Aspekte beziehen oder ob andere Gesichtspunkte wie der Schulweg, Freundschaften oder der „gute Ruf“ einer Schule und damit dann möglicherweise vor allem die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft den Ausschlag für die Schulwahl geben.

Die Dynamik einer solchen Entwicklung und ihre Auswirkungen auf die Ausgestaltung der Bildungslandschaft sind kaum vorhersehbar. Die traditionelle, durch gleiche Standards der personellen und materiellen Ausstattung wie auch der Leistungsmaßstäbe und der Unterrichtsinhalte abgesicherte Einheitlichkeit

2 Ein wichtiges Element der sächsischen Mittelschule sind die Profulfächer, die ab der 7. Jahrgangsstufe den Wahlpflichtbereich prägen. Sie sollen eine Orientierungsfunktion im Hinblick auf die spätere Berufsausbildung haben und außerdem den handlungsorientierten und praktischen Charakter der Schule betonen. Schülerinnen und Schüler, die den Hauptschulabschluß anstreben, können unter zwei Profilen wählen, einem technischen, und einem sozial-hauswirtschaftlichen; Schülerinnen und Schüler, die den Realschulabschluß anstreben, haben zusätzlich ein wirtschaftliches und ein sprachliches Profil zur Auswahl.

3 Die sächsische Mittelschule hat – im Unterschied zur Regelschule in Thüringen – keine Schulsprengel, sondern Eltern und Schüler können – nicht zuletzt wegen der unterschiedlichen Schulprofile – die Schule wählen.

der Lernbedingungen – in welchem Umfang auch immer durchgesetzt – ist nicht mehr allein Leitlinie schulaufsichtlichen Handelns, sondern daneben tritt gewollte Unterschiedlichkeit als ein Prinzip der Gestaltung des schulischen Angebots nicht nur durch die Gliederung des Schulwesens, sondern auch innerhalb der Schulen derselben Schultart.

Die drei Schulen im Modellversuch sind – zunächst jedenfalls – Beispiele für „Verlierer“ in dieser neuartigen Konkurrenz zwischen Schulen um Schülerinnen und Schüler, also Beispiele dafür, daß es – jedenfalls in der Phase der Umgestaltung des Schulwesens – nicht immer gelungen ist, die erwünschte Unterschiedlichkeit mit der angestrebten Gleichwertigkeit der schulischen Verhältnisse zu verbinden.

Für eine genauere Beschreibung der Entwicklung sei das Beispiel der Dresdener Schule ausgewählt, weil hier die Diskrepanz zwischen der sozialen Situation in der Schule und in ihrem sozialräumlichen Umfeld besonders deutlich ist: Der Stadtteil, in dem die Schule liegt, zeigt nicht die Merkmale eines sozialen Brennpunkts – auch nicht nach den Maßstäben in den neuen Bundesländern, wo sozialräumliche Disparitäten deutlich geringer ausgeprägt sind als in der früheren Bundesrepublik. Die Modellschule war aus der Zusammenlegung zweier Polytechnischer Oberschulen entstanden, die auf demselben Schulgelände in einem Gebäudekomplex nebeneinander bestanden hatten. Sie hat damit die größte Aufnahmekapazität im Stadtteil, aber – im Unterschied zu den benachbarten Mittelschulen – keine räumliche Verbindung mit einer Grundschule, aus der sie größere Anteile der Schülerschaft übernehmen könnte. Während für die benachbarten Schulen die räumliche Verbindung von Primarschule und Sekundarschule erhalten blieb, also die Schuljahre 1 bis 10 wie in der Polytechnischen Oberschule an einem Schulstandort zusammenblieben und nur diejenigen Schülerinnen und Schüler das Schulhaus wechseln, die nach Klasse 4, 5 oder 6 auf ein Gymnasium gehen oder an „ihrer“ Mittelschule nicht das gewünschte Profilangebot finden, muß unsere Modellschule ihre Schülerinnen und Schüler ausschließlich auf dem „Markt“ dieser den Schulstandort wechselnden Mittelschülerinnen und -schüler des Stadtteils finden.

Bereits im Gründungsschuljahr 1992/93, als die Modellschule ebenso wie die übrigen Mittelschulen den größten Teil ihrer Schülerschaft noch aus den 5. bis 10. Klassen der beiden früheren Polytechnischen Oberschulen, deren Gebäude sie nutzt, übernehmen konnte, nahm die Schule Schülerinnen und Schüler aus weiteren acht früheren Polytechnischen Oberschulen auf. Schon bei ihrer Gründung begann sie oder sah sie sich genötigt, von benachbarten Schulen abgewiesene, als schwierig oder leistungsschwach eingeschätzte Schüler aufzunehmen, denn ihre Kapazität ließ dies zu. Das führte zu hohen Anteilen von Wiederholern in der Schule. Von 685 Schülerinnen und Schülern hatten 117 bereits mindestens ein Schuljahr wiederholt – 67 von ihnen erreichten auch im ersten Schuljahr nach der Einrichtung das Klassenziel wieder nicht.

Erschwert wurde die Situation der Schule zusätzlich durch eine von allen Seiten als unglücklich eingeschätzte Wahl des Schulleiters. Er wurde dann zwar schnell ausgetauscht, aber die Entwicklung ins Negative war schon zu weit fortgeschritten, als daß dies ausgereicht hätte, die Geschicke zu wenden.

„Das erste Jahr war mehr als kriminell und chaotisch.“ Häufig stand die Polizei auf dem Schulhof. Es gab Gewalt auch gegen Lehrerinnen und Lehrer, „da

steckte neben der Biologielehrerin das Messer an der Tafel“, Schutzgelderpressung auf dem Pausenhof, Bandenkriminalität, etwa organisierte Kaufhausdiebstähle, für die „jüngere Schüler angestellt wurden“, reichte bis in die Schule hinein (Zitate aus einem Gespräch mit dem Schulleiter).

Es folgte ein drastischer Rückgang der Schülerzahl insbesondere vom Schuljahr 1992/93 zum Schuljahr 1993/94. Zusätzlich zu den 104 Schülerinnen und Schülern, die die Schule nach Erfüllung der Schulpflicht aus Klasse 9 oder 10 verließen, wechselten 75 Schülerinnen und Schüler zu anderen Schulen, die meisten (43) nach Abschluß der 6., bemerkenswert viele (15) aber auch nach Abschluß der 5. Klasse. Anstelle von zuvor vier 5. Klassen konnte nur noch eine eingerichtet werden, und diese bestand auch nur zum geringeren Teil aus Neuzugängen. „Die 5. Klasse im Schuljahr 1993/94 war eine Katastrophe schon aufgrund der Tatsache, wie sie sich zusammensetzte. Vier Fünftel Hauptschulbildungsgang, der Grundstock waren Sitzenbleiber aus dem Schuljahr 1992/93, aufgestockt mit sonstwo Unversorgten aus anderen Schulen“ (Schulleiter). Der Rückgang der Schülerzahl hat sich bis zum Schuljahr 1995/96 weiter fortgesetzt; sie ist mit 374 nur noch gut halb so hoch wie bei Gründung der Schule. Statt früher 30 Klassen sind es 1995/96 noch 13.

Das bedeutet, daß der Schülerrückgang im gesamten Ortsamtsbereich mit insgesamt vier Mittelschulen fast allein diese Schule getroffen hat. Verbunden war diese Entwicklung allerdings auch mit einer Entlastung der Schule von schwierigen Schülern. Mit Unterstützung der Schulaufsicht wurden Umschulungen vorgenommen, die teils zur Verteilung dieser Schüler auf andere Mittelschulen in ganz Dresden, teils auch zu Heimeinweisungen und in den Strafvollzug führten. Diese Maßnahmen haben möglicherweise wesentliche Voraussetzungen dafür geschaffen, sich auf das Anliegen des Modellvorhabens einzulassen. Festzuhalten ist allerdings, daß jedenfalls in dieser Phase das Abweisen und Umverteilen von Schülern, also eine Korrektur der auf dem Markt entstandenen Schülerverteilung, das Mittel der Wahl war und nicht die Entwicklung und Nutzung sozialpädagogischer Kompetenz für den Umgang mit schwierigen Jugendlichen.

Der Vergleich mit den Nachbarschulen zeigt, daß die Quoten der Realschulabschlüsse sich deutlich unterscheiden: Während sie dort Werte über 90% erreichen, liegt die Modellschule, die in allen drei hier betrachteten Schuljahren die höchste Zahl von Absolventen hat, gerade bei 75%; erst im Schuljahr 1994/95 erreicht auch sie mit 97 von 120 Abgängerinnen und Abgängern mit Realschulabschluß einen Anteil von 81%. Mit 16 von 24 Hauptschulabschlüssen im Stadtteil im Schuljahr 1992/93 und 23 von 25 im Schuljahr 1993/94 und immer noch elf von 20 im Schuljahr 1994/95 ist sie zugleich die Schule, die im Stadtteil die meisten Hauptschulabschlüsse vergibt.

Diese Zahlen machen deutlich, daß es den konkurrierenden Schulen offensichtlich gelungen ist, hohe Anteile von Realschülern zu halten. Der mittlere Bildungsabschluß gilt offensichtlich, möglicherweise wegen der häufig vorgenommenen Gleichsetzung mit dem Abschluß der Polytechnischen Oberschule nach zehn Jahren, weiter als Standardabschluß. Die erfolgreichen Absolventen werden dementsprechend mit der mittleren Reife entlassen; diejenigen, die scheitern, gehen entweder ohne Abschluß oder, nach dem Erreichen des Ziels der Klasse 9, mit dem einfachen Hauptschulabschluß ab. Die mangelnde Attrak-

tivität der Modellschule jedenfalls geht einher mit der Tatsache, daß sie nennenswerte Anteile ihrer Schülerschaft nicht zum mittleren Bildungsabschluß führt. Dennoch hat die Modellschule in dieser Konkurrenz bisher überraschend gut abgeschnitten – und wird dies voraussichtlich noch bis zum Schuljahr 1997/98 tun, wenn der letzte noch weitgehend aus den Schülerinnen und Schülern der Vorgängerschulen gebildete Jahrgang die Schule verläßt.

Das durch die vier Mittelschulen im Ortsamtsbereich realisierte Schulangebot hat sich in den Jahren seit Einführung des gegliederten Schulwesens deutlich differenziert: Eine der drei benachbarten Schulen hat es geschafft, sich zur „Realschule“ zu entwickeln und auf die Einrichtung von „Hauptschulklassen“ zu verzichten. Die beiden anderen haben sich angesichts sinkender Schülerzahlen im Stadtteil zunehmend auch auf Hauptschüler eingelassen – besser vielleicht: einlassen müssen –, um ihre Schule zu füllen. Beide Konkurrenten allerdings haben im Schuljahr 1995/96 die Modellschule auch nach der Zahl der neu gebildeten „Hauptschulklassen“ überholt.

Bemerkenswert ist, daß sich drei der konkurrierenden Schulen – darunter auch die „Realschule“ und unsere Modellschule – mit gleichen Profilangeboten auf dem Markt präsentieren, nämlich dem sozial-hauswirtschaftlichen und dem wirtschaftlichen (letzteres kann nur von „Realschülern“ gewählt werden und droht deshalb an der Modellschule ebenso auszulaufen wie bereits das sprachliche), während die vierte mit dem Angebot von drei Profilen, nämlich dem musischen, dem technischen und dem sprachlichen (letzteres wieder ein „Realschulprofil“), eine Alleinstellung auf dem Bildungsmarkt der Mittelschulen im Ortsamtsbereich erreicht hat.

Die Entwicklung zeigt deutlich, daß die Modellschule ihre Stellung als Verlierer im Konkurrenzkampf um Schüler noch nicht überwunden hat. Die Schule findet nach wie vor nicht so viel Zuspruch, daß sie unter den Anmeldungen auswählen könnte; allein die Tatsache, daß diese Möglichkeiten angesichts sinkender Schülerzahlen auch für die konkurrierenden Schulen – wollen sie ihr Haus füllen und die Lehrerarbeitsplätze erhalten – zurückgegangen sind, hat die Lage verbessert. Die Entwicklung zeigt aber auch, daß nicht die besondere soziale Situation im Umfeld der Schule, sondern die Verteilung der Schüler auf die im Stadtteil miteinander konkurrierenden Schulen die Schwierigkeiten der Schule erklärt.

Allein für Leipzig kann man von einer Konzentration sozialer Benachteiligung im Umfeld der Schule sprechen, die aber auch hier durch die Stellung der Schule als Verlierer in der Konkurrenz um Schüler bis heute deutlich überlagert wird.

Auch für die Zwickauer Schule besteht ein besonderer Bezug zu einem Wohngebiet, in dem sich nach Einschätzungen des Jugendamtes soziale Schwierigkeiten häufen. Dies gehört allerdings nicht zum unmittelbaren sozialräumlichen Umfeld der Schule, sondern ist diesem benachbart. Die Modellschule aber bezieht etwa 70% ihrer Schülerschaft aus diesem entfernteren Wohngebiet und rekrutiert von dort die meisten ihrer als schwierig eingeschätzten Schüler, während die dort bestehende Schule deutlich von dieser Entlastung profitiert und als unproblematisch gesehen wird; einer dritten, ebenfalls für die Schüler des Stadtteils erreichbaren und deshalb mit den beiden genannten konkurrierenden Mittelschule dagegen ist es gelungen, sich als „Realschule“ zu profilieren.

3. Anliegen und Ziele des Modellversuchs

Das Konzept für die Überwindung dieser Schwierigkeiten blieb zunächst offen. Vorliegende Dokumente von Beratungen im Sächsischen Kultusministerium zu Fragen der strukturellen und inhaltlichen Gestaltung des Projekts veranschaulichen den Such- und Diskussionsprozeß im Verlauf des Jahres 1993, an dem die drei zuständigen Oberschulämter sowie die Schulleiter der ausgewählten Projektschulen beteiligt waren. Anfänglich standen vor allem Maßnahmen einer schulischen Förderung sowie die Verbesserung der Lernmotivation im Mittelpunkt der Diskussion: Klassenteilungen in bestimmten Fächern und die Einrichtung von Förderklassen bzw. Fördergruppen, teilweise Veränderungen der Stundentafel, die den theoretischen Teil der Unterrichtsfächer reduzieren und praktisches Arbeiten verstärkt ermöglichen sollten. Später wurden dann auch Fragen der Gestaltung einer positiven Schumatmosphäre stärker in das Blickfeld gerückt.

Dementsprechend wurde den Schulen empfohlen, einen Antrag auf personelle und finanzielle Unterstützung an das Sächsische Staatsministerium für Kultus zu stellen (Beratungsprotokoll, März 1993). Jede der Schulen beantragte zusätzliches Personal im Umfang von 54 Lehrerstunden (zwei Stellen, bei einer Personalstärke der Kollegien von etwa 30 also eine Personalaufstockung von etwa 7%) und die Zuweisung von Sozialpädagogen sowie von Honorarkräften zur Nachmittagsgestaltung. Die Schulleiter entwarfen Konzeptionen, die die Situation an der Schule, das Umfeld, die Zielgruppe des Projekts, vorgesehene Schwerpunktsetzungen sowie vorgesehene Maßnahmen beschrieben.

Das Kultusministerium betrieb die Überführung dieses Projekts in einen BLK-Modellversuch. Mit der Erarbeitung des entsprechenden Antrags kam es zu einer konzeptionellen Umorientierung und einer Änderung der Schwerpunktsetzungen. Der Arbeitstitel des Projekts, „Problemschüler an Mittelschulen“, wurde aufgegeben. Das inhaltliche Spektrum wurde erweitert und reicht nun von der Öffnung und Gestaltung der Schule als Lebensraum über Freizeit- und Jugendarbeit bis hin zur Sozialarbeit in der Schule. Hauptakteure der Aktivitäten im geplanten Modellversuch sollten Lehrer sein. Zusätzlich konnten Honorarkräfte zeitweise beschäftigt werden. Der Antrag wurde durch die BLK bewilligt. Im April 1994 wurde der Modellversuch „Handlungsmöglichkeiten von Lehrern und Sozialpädagogen zur Überwindung von Schwierigkeiten benachteiligter Kinder und Jugendlicher in sozialen Brennpunkten“ eingerichtet.

Mit der übergeordneten ersten Frage des Modellversuchs⁴ geht es darum, ob durch „Nutzung von Kompetenzen der Lehrer [Schulen] Aufgaben im Rahmen der Schulsozialarbeit und der Verbesserung der Lage der Jugendarbeit übernehmen können“; zur Verdeutlichung dessen, was das meint, wird weiter gefragt, wie „Schule für vielfach Benachteiligte zur Identifikationsinstanz werden [kann], die zur Resozialisierung von ‚Schulversagern‘ und ‚gesellschaftlichen Aussteigern‘ dient“; hier wird also unzweideutig nach Möglichkeiten der Schule

4 Das Antragsformular der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) verlangt die Formulierung von Zielsetzungen von Modellversuchen in Form von zu beantwortenden Fragen.

und ihres Fachpersonals, der Lehrer, zur Übernahme von Kernaufgaben der Jugendsozialarbeit gefragt.

Die übrigen Fragen 2 bis 6 des Zielkatalogs, die eher auf das pädagogische Handlungsrepertoire bezogen sind, wirken demgegenüber eher zurückhaltend und weisen kaum über eine vorsichtige sozialpädagogische Qualifizierung und Weiterentwicklung von Schule hinaus: Hier geht es um „eine ganzheitliche sozialpädagogische Betreuung und [um die] Strukturierung des Freizeitangebots“ (Frage 2) sowie um die Rolle von Lehrern dabei (Frage 3), um die „Verbindung von Familie und Schule“ (Frage 4), um den Beitrag von Schulsozialarbeit zur vorberuflichen Bildung (Frage 5) sowie schließlich um „Maßnahmen und Methoden im unterrichtlichen Bereich“, die geeignet sind, „eine schulische Stabilisierung von abschußgefährdeten Schülern zu erreichen“ (Frage 6).

Die erst nach der Einrichtung und dem Anlaufen des Modellversuchs eingerichtete wissenschaftliche Begleitung wies zunächst auf die Diskrepanz zwischen der ausgreifenden Zielsetzung und dem ins Auge gefaßten Handlungsrepertoire des Modellvorhabens hin und leitete die Verständigung über eine Konzeption ein, in der Zielsetzung und Handlungsrahmen in einer realistischen Beziehung zueinander stehen. In dieser Diskussion hatte der Beirat des Projekts, in dem das Kultusministerium, die Schulleitungen, die Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (als Träger des Modellversuchs) und das Deutsche Jugendinstitut (das die wissenschaftliche Begleitung durchführt) vertreten waren, eine wichtige Rolle als Forum für den dazu nötigen Diskurs.

Im Mai 1995 schließlich wurde eine gemeinsam von der Projektleitung und der wissenschaftlichen Begleitung überarbeitete Konzeption vorgelegt, die einen Handlungsrahmen aufspannte, der es allen am Modellversuch beteiligten Schulen ermöglichen sollte, konkrete Handlungskonzepte und -strategien zu entwerfen. Kennzeichen der neuen Konzeption war einerseits eine Einschränkung der Zielgruppe des Modellversuchs auf solche Jugendlichen, die durch die beteiligten Schulen tatsächlich noch erreicht werden, aber auffällig sind und Schwierigkeiten haben, den schulischen Anforderungen zu entsprechen – Schulverweigerer und gesellschaftliche Aussteiger gehörten also nicht mehr dazu; andererseits wurde das Handlungsrepertoire durch die explizite Einbeziehung außerschulischer Kooperationspartner insbesondere der Jugendhilfe ausgeweitet. Die Rahmenkonzeption und ihre Formulierung sollten auch dazu dienen, diesen außerschulischen Partnern Anliegen und Inhalte des Modellversuchs mitzuteilen, um ihnen so auch die Gelegenheit zu geben, sich mit ihren Interessen und ihrem Auftrag auf das Projekt zu beziehen.

Neben der Diskussion im Beirat des Modellversuchs und zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Projektleitung war die Beteiligung der Schulen an dieser Konzeptdiskussion von entscheidender Bedeutung. Dabei ging es auch darum, neben den Schulleitungen an dem Vorhaben besonders interessierte Lehrerinnen und Lehrer einzubeziehen. Dies geschah vor allem bei gemeinsamen Besuchen von Projektleitung und wissenschaftlicher Begleitung in den Modellschulen. Aus den dabei geführten Gesprächen ergaben sich wichtige Konkretisierungen sowohl für die Zielgruppenbeschreibung als auch bezogen auf konkrete Handlungsmöglichkeiten. Die Gespräche ergaben eine Reihe von Hinweisen zur Problemsicht der Schulen und damit auch zur Kennzeichnung der Zielgruppe: Es sind insbesondere Schülerinnen und Schüler, die als Haupt-

schüler eingeschätzt werden oder auch schon in Hauptschulklassen zusammengefaßt sind. Sie zeigen Auffälligkeiten sowohl im Sozial- wie auch im Lern- und Leistungsverhalten, viele demonstrieren eine deutliche Schulunlust und sind konkret abschußgefährdet. Daneben fallen diffuse Aggression, fehlende oder gefährdete soziale Beziehungen, aber auch psychosomatische Störungen bis hin zur Suizidgefährdung auf. Bei vielen dieser Jugendlichen sehen die Lehrerinnen und Lehrer einen Zusammenhang mit sozialer Benachteiligung, die, das war ein weiteres wichtiges Ergebnis dieser Gespräche, auch im Handlungskonzept des Projekts nicht auf die individuelle Biographie des einzelnen Kindes oder Jugendlichen verkürzt werden darf.

Diese Diskussionen in den Schulen ergaben, daß im Mittelpunkt des Modellversuchs Maßnahmen zur Prävention gegen Schulversagen sowie gegen Aussteigerkarrieren bei Kindern und Jugendlichen stehen sollten, die aufgrund ihrer Lebensumstände, ihrer Biographie und ihrer schulischen Leistungen als gefährdet einzuschätzen sind. Es sollte versucht werden, Schule insbesondere für diese Kinder und Jugendlichen zu einem Lebensraum zu entwickeln, mit dem sie sich identifizieren können, in dem sie Menschen treffen, die sie annehmen und die ihnen neben schulischer Förderung auch bei der Bewältigung von Alltagsproblemen Hilfe und Unterstützung bieten. Es bestand Einigkeit darüber, daß der Erfolg von sozialpädagogischen und schulpädagogischen Konzepten und Handlungsstrategien wesentlich davon abhängen wird, in welchem Maß die Schule in der Lage ist, den Bedürfnissen und der sozialen Lebenssituation der Kinder und Jugendlichen Rechnung zu tragen.

Erwartungen und Zielsetzungen, die die einzelnen Schulen mit dem Modellversuch verbinden, beziehen sich vor allem auf die Förderung und Stabilisierung von Schülergruppen mit Lernschwächen und Verhaltensauffälligkeiten im unterrichtlichen Bereich, auf die Weiterentwicklung des Freizeitangebotes und die Verbesserung des Zusammenlebens in der Schule, auf eine verbesserte Zusammenarbeit mit den Eltern besonders sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler sowie auf die wirkungsvolle Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen und Institutionen, insbesondere der Jugendhilfe, um vielfältige Unterstützungsleistungen für diese Kinder und Jugendlichen zu entwickeln und vorhandene Ressourcen zu mobilisieren. Es geht also darum, sich nicht länger an der Abschiebung von Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Sozial- und Lernverhalten aus der Zuständigkeit der einzelnen Schule zu beteiligen, sondern Kompetenzen zu erwerben, um die Chancen Benachteiligter im Bildungswettbewerb zu sichern und ihre soziale Integration zu fördern.

Die schließlich verabredete Konzeption und die Struktur des Modellversuchs sind das Ergebnis langwieriger, schwieriger und auch konflikthafter Entwicklungen aus der Anlaufphase, deren Ursachen in unklaren Zuständigkeiten und nicht gelungenen Verständigungen über das Konzept der Versuchsarbeit lagen. Die neue Projektleitung und die wissenschaftliche Begleitung arbeiten mit Unterstützung des Sächsischen Kultusministeriums und der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung seit August 1995 als „Sächsische Arbeitsstelle für Schule und Jugendhilfe“⁵ in Dresden, die für die Wahrnehmung dieser Aufgaben im Rahmen dieses Modellversuchs eingerichtet wurde.

4. Zur Strukturierung der Projektarbeit an den Schulen

Die Projektleiterin und die für den Modellversuch beschäftigte Sozialpädagogin (angestellt bei der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung) und die beim Deutschen Jugendinstitut beschäftigte wissenschaftliche Begleiterin definierten sich als ein Beratungsteam, das den Schulen mit Beginn des Schuljahres 1995/96 eine Zusammenarbeit für die weitere Gestaltung des Modellversuchs anbot, dessen Verlauf bis dahin eher durch Hilflosigkeit in der zielgerichteten Verwendung insbesondere der für den Modellversuch bereitgestellten Personalmittel gekennzeichnet war. Klassenteilungen und Abminderungsstunden für besonders belastete Lehrerinnen und Lehrer, für die diese Mittel bis dahin verwendet worden waren, trugen sicher zur Verbesserung der Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit an den Schulen bei, waren insofern vielleicht auch förderlich für schulische Erfolge, ließen aber keinen spezifischen Beitrag im Hinblick auf die Zielsetzungen des Modellversuchs erwarten.

Ansprechpartner waren zunächst die Schulleiter, die sich durch ihre Funktion als Antragsteller und Partner des Ministeriums für die Umsetzung des Vorhabens in ihren Schulen in der Verantwortung sahen. Legitimation allerdings war bisher vorwiegend dadurch gesichert worden, daß in den Beratungen zwischen Schulleitungen und Ministerium Einvernehmen über das Handeln in den Schulen hergestellt worden war. Daneben aber bestand weiter Unzufriedenheit angesichts der schwierigen Verhältnisse in den Schulen und der dringende Wunsch auch in den Kollegien, die Belastungen der alltäglichen Arbeit, in der man sich gegenüber den Nachbarschulen als benachteiligt sah, zu überwinden. Unter diesen Bedingungen richteten sich Hoffnungen auf die neu in Erscheinung tretende Wissenschaft in Form der wissenschaftlichen Begleitung. Nach manchen Erfahrungen der weitgehenden Folgenlosigkeit gutgemeinter Hilfs- und Beratungsangebote in der Vergangenheit richteten sich weitgehende Erwartungen von allen Seiten auf sie, sowohl aus dem Ministerium als auch von seiten der Schulen. Die Vorstellung, daß Wissenschaft über einen Fundus von Erkenntnissen verfügt, aus dem Anleitungen für richtiges Handeln ableitbar sind, war allenthalben anzutreffen. Die Erwartung, daß die wissenschaftliche Begleitung als Regiestelle für die Modellversuchsarbeit an den drei beteiligten Schulen fungiert, war verbreitet.

Dies bedeutete für die wissenschaftliche Begleitung ein erhebliches Dilemma: Die darin liegende Einladung zur Einflußnahme war verführerisch, gerade angesichts eines Konzepts von wissenschaftlicher Begleitung, das die Mitverantwortung der Wissenschaft für das Gelingen des Vorhabens im Sinne von STUFFLEBEAMS Motto „The most important purpose of program evaluation is not to prove but to improve“ (STUFFLEBEAM 1983, S. 117) programmatisch aufgenommen hatte. Sie stand aber – jedenfalls angesichts der benannten Erwartungshaltung, die auch deutlich den Wunsch der Entlastung von Verantwortung erkennen ließ – im Gegensatz zu der Überzeugung, daß in jedem Fall die Handelnden vor Ort ihre Zuständigkeit wahrnehmen müssen und ihre Kompetenz und ihr

5 Diese neu geschaffene Einrichtung nimmt neben den Aufgaben im Rahmen dieses Modellversuchs die Projektleitung eines weiteren Modellversuchs wahr und bereitet derzeit darüber hinaus ein geplantes Schülerclubprogramm in Sachsen vor.

Tun für die Ergebnisse des Projekts ausschlaggebend sind; es ging deshalb auch darum, für ein Verständnis der Funktion von wissenschaftlicher Begleitung zu werben, die die Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten der Handelnden in den Schulen respektiert und sich diese nicht aufbürden läßt.

Die mit dem Beginn des Schuljahres 1995/96 von der Projektleitung und der wissenschaftlichen Begleitung gemeinsam eingeleiteten Beratungen an den Schulen dienten der Herstellung der Voraussetzungen für eine solche Arbeitsbeziehung. An den Schulen wurden Teams aus jeweils fünf bis sieben Kolleginnen und Kollegen für die Erarbeitung schulspezifischer Konzepte zur Umsetzung des neu verabredeten Modellversuchskonzeptes gebildet. Das Beratungsteam übernahm für diese Konstituierungsphase der Teambildung die Moderation. Wichtigste Ressource für die Bildung dieser Teams waren die 54 Abminderungsstunden, die jeder der beteiligten Schulen aus dem Modellversuch zur Verfügung standen. Ihre Nutzung für diesen Zweck allerdings mußte erst ermöglicht werden. Es ging darum, die Lehrerinnen und Lehrer, die bereit waren, sich für diese Arbeit zu engagieren, aus Unterrichtsverpflichtungen freizuplanen und einen großen Teil der Abminderungsstunden auf sie zu konzentrieren. Es war weiter notwendig, Zeiten für die Arbeit dieser Teams in den Organisationsstrukturen der Schulen zu verankern. Das gelang nur mit Unterstützung der Schulleiter und teilweise auch der Schullämter.

Bei den Bemühungen zur Etablierung dieser Teams zeigten sich überraschende Hindernisse, die mit den individuellen Strategien von Lehrerinnen und Lehrern zur Sicherung ihres Arbeitsplatzes und zur Vermeidung von Versetzungen zu tun haben. Als ein wesentliches Element solcher Strategien beobachteten wir bei vielen Lehrerinnen und Lehrern das Bestreben, mit wichtigen Unterrichtsfächern im Schulbetrieb verankert zu sein. Mit der Aufgabe von Unterrichtsstunden zugunsten von Projektaufgaben verbanden viele die Befürchtung eines erhöhten Versetzungsrisikos etwa für den Fall eines weiteren Absinkens der Schülerzahlen oder beim Auslaufen des Modellversuchs. Das Ausräumen solcher Bedenken durch entsprechende Erklärungen der Schulaufsicht war eine wichtige Voraussetzung dafür, bei denjenigen Lehrkräften, die an solchen Aufgaben interessiert waren, die Bereitschaft zur Übernahme solcher Funktionen zu erhöhen.

In solchen Teams arbeiten heute fünf bis sieben Kolleginnen und Kollegen an jeder Schule zusammen. Der Leiter ist durch das Projektteam gewählt – es ist verabredet, daß er nicht gleichzeitig Schulleiter sein darf, denn eine der wichtigsten mit der Einrichtung des Teams verfolgten Zielsetzungen, war die Etablierung horizontaler Handlungsstrukturen an der Schule neben den vor allem die Modellversuchsarbeit bis dahin dominierenden vertikalen Strukturen, in denen die Schulleiter in direktem Kontakt mit dem Ministerium den Modellversuch „betrieben“ hatten. Es war deshalb eine der heiklen Aufgaben, den Projektteams Handlungsmöglichkeiten jenseits der Weisungen der Schulleitung zu sichern und die Schulleitungen dafür zu gewinnen, diese auch einzuräumen – ein Prozeß, der von den Schulleitungen zunächst außerordentlich skeptisch begleitet wurde. Neben der Sorge, die Fäden aus der Hand zu geben, stand die Befürchtung, daß die Arbeit sehr wohl an ihnen hängenbleiben und „alles weiterhin über den Tisch des Schulleiters wandern würde“.

Bei einem Arbeitstreffen aller Schul- und Projektleiter der Modellschulen mit

der Projektleitung und der wissenschaftlichen Begleitung, das zum Ende des Schuljahres 1995/96 stattfand, wurde resümiert, daß diese Entwicklung inzwischen zur weitgehenden Zufriedenheit der Beteiligten abgeschlossen ist. Die Projektteams arbeiten größtenteils selbständig und halten engen Kontakt zu den Schulleitern, die sich nach eigenen Aussagen über das Modellversuchsgeschehen in den Schulen gut informiert fühlen. Sie bewerten die Arbeit der Teams an den Schulen als positiv und sehen darin eine wesentliche Entlastung für sich. Mit der Einrichtung dieser Teams in den Schulen waren nach Einschätzung der Beteiligten zum einen kooperative Arbeitsstrukturen, zum anderen aber auch Handlungsspielräume an den Schulen geschaffen worden, die problembezogenes, selbstverantwortetes und innovatives Handeln an den Schulen unabhängig von externen Anleitern erst ermöglichten.

Ein wichtiges Ziel in dieser Einrichtungsphase der Arbeit der Projektgruppen an den Schulen war es, sich gegenüber dem Fragenkatalog des Antragspapiers des BLK-Modellversuchs, der bis dahin als eher lähmende denn anregende Handlungsanweisung für die Arbeit an den Schulen galt, zu emanzipieren. Dies war auch eine wichtige Gelegenheit für die Projektleitung und ebenso für die wissenschaftliche Begleitung, sich gegenüber den Kolleginnen und Kollegen an den Schulen als verlässliche Bündnispartner anzubieten, indem sie die Verantwortung für einen in diesem Sinne souveränen, auf die Verhältnisse an den Schulen bezogenen Umgang mit den Vorgaben mitzutragen bereit waren. Man konnte jetzt, jedenfalls in dieser Arbeitsbeziehung, die alte Doppelzüngigkeit aufgeben, die darin bestanden hatte, daß man nach außen Beflissenheit in der Erfüllung der Modellversuchsansprüche vorgab und sich intern „im Vertrauen“ eingestand, daß das alles gar nicht zu machen sei.

Ein wichtiger Schritt in diesem Prozeß war eine „Ideenkonferenz“ der drei Projektteams. Unter Nutzung von Methoden der Erwachsenenbildung und des Managementtrainings wie der Metaplanmethode, die den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zwar aus Fortbildungen schon bekannt waren, aber noch kaum Eingang in die eigene Arbeit gefunden hatten, wurden Grundsätze, Ziele und Vorgehensweisen der künftigen Arbeit diskutiert. Eine neue Qualität der Arbeit an den Schulen sollte darin bestehen, das oft vereinzelte Engagement von Lehrerinnen und Lehrern stärker zusammenzuführen, Eigeninitiative zu fördern und Verantwortung breiter zu verteilen. Eine wichtige Erfahrung dieser Konferenz war, daß solche kommunikativen Arbeitsformen wichtige Ressourcen für die Arbeit freilegen, die bei den scheinbar zeitsparenden traditionellen Methoden der Delegation von Teilaufgaben auf einzelne ungenutzt bleiben, aber daß sie auch eingeübt werden müssen und die Gefahr des Rückfalls in den alten Stil noch lange bestehenbleibt.

Die in Zusammenarbeit mit den Projektteams der einzelnen Schulen erarbeiteten schulspezifischen Projektkonzepte zeigen deutliche Unterschiede und sind ein wichtiger Beitrag zur Entwicklung spezifischer sozialpädagogischer Schulprofile, die die Kontextbedingungen der jeweiligen Einzelschule berücksichtigen. Auf der Grundlage der Rahmenkonzeption wurden verschiedene Handlungsfelder definiert, die an den beteiligten Schulen mit jeweils spezifischen Angeboten und Aktivitäten ausgefüllt wurden:

Dresden	Zwickau	Leipzig
Beratungsangebote	Beratungsangebote	Beratungsangebote
Lernförderung	Lernförderung	Lernförderung
Erholung und Begegnung		Veranstaltungen
Schülerorganisation	Schülereigeninitiative	Sozialerfahrung

Die Strukturierung dieser Handlungsfelder erwies sich als ein wichtiger Schritt zur Einordnung von Aufgaben und Anliegen des Modellversuchs in den jeweiligen schulischen Gesamtzusammenhang, die damit auch durch klare Verantwortlichkeiten abgesichert werden konnten.

In Abhängigkeit von unterschiedlichen Einschätzungen der Bedarfslagen an den Schulen und unterschiedlicher Ressourcen (außerschulische Partner, Personal, Raumsituation) wurden diese Handlungsfelder schulspezifisch durch Angebote, Projekte und Maßnahmen ausgefüllt. Beispiele dafür sind:

- *Handlungsfeld Beratungsangebote:* Fallsupervision für interessierte Lehrer durch Psychologen; familientherapeutische Beratung durch Familientherapeuten in der Schule; Informationsveranstaltungen für Lehrer zum Aufbau und zur Arbeitsweise der Jugendhilfe; Erstellung eines Katalogs von Angeboten von Jugendhilfeträgern im Umfeld der Schule.
- *Handlungsfeld Lernförderung:* gezielte Einzelförderung in Vorbereitung für die Deutschprüfung zum qualifizierenden Hauptschulabschluß; Konzentrations- und Entspannungstraining für Schülerinnen und Schüler; Nutzung des Jugendanrechts (Theaterabonnement für Jugendliche); Erprobung von Werkstattunterricht, Freiarbeit und Formen fächerübergreifenden Unterrichts; Aufbau und Nutzung von Schulbibliotheken; Hausaufgabenhilfe durch Lehrer; Produktion einer regelmäßig erscheinenden Schülerzeitung.
- *Handlungsfeld Erholung und Begegnung/Veranstaltungen:* Organisation von zentralen Schulveranstaltungen und -festen; Schüleraustausch mit ausländischen Partnerschulen; offener Schülertreff; außerschulische Angebote wie z.B. spiel- und spaßbetontes Bewegungstraining; Fitneß und Sauna; Einrichtung und Unterhaltungen eines „Frustraumes“; Training an der Kletterwand; Theaterprojekte und Schülerband.
- *Handlungsfeld Schülereigeninitiative / Sozialerfahrung / Schülerorganisation:* Unterstützung der Arbeit des Schülerrats; Aufbau eines Schulclubs; Pausenfunk; Innenhofgestaltung; soziale Gruppenarbeit mit einer Sozialpädagogin; Mädchengruppen; gemeinsame Projekte im Freizeitbereich mit Haupt- und Realschulklassen.

Lehrerinnen und Lehrer tragen auf unterschiedliche Weise zur Verwirklichung dieser Angebote und Aktivitäten bei:

- durch eigene Angebote, die sie selbst – insbesondere auch unabhängig von ihren Unterrichtsfächern – durchführen,
- durch Angebote, für die sie außerschulische Fachkräfte gewinnen und die sie gemeinsam mit ihnen gestalten, und
- durch Angebote und Aktivitäten, die sie im schulischen Umfeld erschließen und zu deren Nutzung sie motivieren, zu denen sie Schülerinnen und Schüler oder deren Familien den Zugang erschließen.

Zur Ausfüllung dieser Handlungsbereiche mit Inhalten konnte die wissenschaftliche Begleitung eine Reihe von Anregungen zur Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern aufgrund ihrer intensiven Erkundungen im sozialen Umfeld der Schulen beitragen. Aufgrund von leitfadenorientierten Experteninterviews insbesondere mit Akteuren der Jugendhilfe (Jugendamtsleitern, Streetworkern, Mitarbeitern von Jugendberatungsstellen, Jugendfreizeitstätten und Trägern der Jugendkulturarbeit) und der Berufsberatung, die zur Erfassung der sozialen Kontextbedingungen der Schulen zu den wichtigen Aktivitäten am Anfang der Tätigkeit der wissenschaftlichen Begleitung gehörten, kannte sie deren Arbeitsschwerpunkte und Sichtweisen und konnte deren Interessen und Möglichkeiten bezogen auf eine Zusammenarbeit mit der Schule einschätzen. Diese Anregungen führten in allen Schulen zur Zusammenarbeit, oft auch zu Kooperationsvereinbarungen mit außerschulischen Partnern. Bereits während der Laufzeit des Modellversuchs zeigten sich allerdings auch einschränkende Bedingungen für eine dauerhafte Zusammenarbeit auf seiten dieser außerschulischen Partner, die insbesondere mit der – als Folge einer Vielzahl von ABM-Stellen – diskontinuierlichen Beschäftigungssituation in diesem Aufgabenfeld der Jugendhilfe zu tun haben.

5. Zur Konzeption der wissenschaftlichen Begleitung

Die wissenschaftliche Begleitung hat sich zum Ziel gesetzt, im Sinne von Konzepten der Handlungsforschung die Entwicklung des Modellversuchs zu dokumentieren, kritisch zu beraten und zu unterstützen. Sie versucht damit direkt auch zur Entwicklung des Projekts beizutragen. Die Schwierigkeit eines solchen Vorgehens liegt vor allem darin, die übernommene Mitverantwortung für das Gelingen des Vorhabens durch das Einbringen von Konzepten und Beratungsangeboten für ihre Umsetzung einerseits und mit der für eine kritische wissenschaftliche Begleitung und Evaluation notwendigen Distanz der Arbeit andererseits zu verbinden. Anders ausgedrückt: Es geht darum, den Entwicklungsprozeß der Schulen nicht durch Wissenschaft und Forschung zu belasten, sondern zu fördern. Eine wichtige Voraussetzung für diese Art von Begleitforschung ist die Herstellung einer Vertrauensgrundlage. Es sollen nicht nur Daten und Aussagen der durch die Forschung Betroffenen eingesammelt, sondern auch zum gemeinsamen Erkenntnisgewinn Erfahrungen ausgetauscht und Handlungsmöglichkeiten diskutiert werden.

Ein weiteres wichtiges Anliegen dieser Art von Begleitforschung ist es, die Schule als Handlungseinheit in den Mittelpunkt zu stellen und das Projektgeschehen vor allem in seiner Entwicklung unter den verschiedenen Rahmenbedingungen sowie in Wechselwirkung mit anderen Institutionen zu beschreiben.

Das methodische Vorgehen ist unter Berücksichtigung der obengenannten Intentionen insbesondere durch Arbeitsansätze der qualitativen Sozialforschung gekennzeichnet. Insbesondere wurden zu den drei beteiligten Schulen in Anlehnung an das CIPP⁶-Konzept (STUFFLEBEAM 1984) Fallstudien erarbeitet. Sie beschreiben

- den Kontext (insbesondere das soziale Umfeld, politische und administrative Rahmenbedingungen, Kooperationsbezüge/Netzwerke, Geschichte der Schule, besonders hinsichtlich der Wirkungen der Umgestaltung des Schulwesens, Stellung der beteiligten Schulen in Konkurrenz mit anderen Schulen im Einzugsgebiet),
- die Ressourcen (konzeptionelle Vorgaben, personelle und materielle Zusatzausstattung),
- den Entwicklungsprozeß (Verlauf und Realisierung von Arbeitsvorhaben, Art der Zusammenarbeit intern und extern, fachliche Praktiken) und
- die Auswirkungen und Veränderungen an den Schulen im Verlauf des Modellversuchs.

Diese komplexe Aufgabenstellung soll vor allem realisiert werden durch

- Auswertungen vorhandener Datenbestände und Dokumente zu administrativen, politischen und konzeptionellen Vorgaben und Rahmenbedingungen,
- offene, leitfadenorientierte Interviews auf unterschiedlichen Ebenen mit an dem Modellversuch Beteiligten oder dafür in unterschiedlichen Funktionen Zuständigen sowie
- teilnehmende Beobachtung.

Die mit dem Antragspapier vorgegebenen und durch die wissenschaftliche Begleitung operationalisierten Untersuchungskategorien des Modellversuchs bilden die inhaltlichen Schwerpunkte der Interviews und Erhebungen, die auf folgenden Ebenen geführt wurden:

- der Praxisebene (Lehrerinnen und Lehrer, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Eltern- und Schülerververtretungen in den Schulen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Jugendhilfe im Umfeld der Schulen, zuständige Berufsberaterinnen und Berufsberater),
- der Leitungsebene (Projekt- und Schulleitungen, Kooperationspartner im Umfeld),
- der Verwaltungsebene (staatliche Schulaufsicht, städtische Schulämter, Jugendamt, Arbeitsamt/Berufsberatung) und
- der Ebene der politisch Verantwortlichen (Kultusministerium, Sozialministerium, städtische Schul- und Sozialreferenten, einschlägig tätige Stadträtinnen und Stadträte, Parlamentarierinnen und Parlamentarier).

Diese qualitativen Untersuchungen wurden ergänzt durch die Erhebung von quantitativen Daten, die insbesondere über wichtige Schulqualitätsparameter Auskunft geben sollen. In Absprache und Kooperation mit der wissenschaftlichen Begleitung des BLK-Modellversuchs „Die Mittelschule im Freistaat Sachsen“ (Technische Universität Dresden; vgl. MELZER/STENKE 1996) wurden dazu standardisierte Schüler-, Lehrer- und Elternbefragungen an den drei Versuchsschulen mit den Erhebungsinstrumenten dieses Projekts durchgeführt.

Die Nutzung des Instrumentariums war wegen des gemeinsamen sozialökologischen Forschungsansatzes möglich. Sie ermöglicht darüber hinaus Aussagen

6 CIPP steht für die zentralen Kategorien dieses Fallstudienkonzepts: Context, Input, Process und Product.

über unsere als Orte mit einer besonderen Problembelastung für die Teilnahme am Modellversuch ausgewählten Schulen im Vergleich zur Stichprobe der für diesen repräsentativ angelegten Modellversuch ausgewählten Mittelschulen. Durch die Befragung sollen Erkenntnisse zur sozialen und räumlichen Umwelt der Schülerinnen und Schüler, zur Schulwahl sowie zu qualitativen Aspekten des Lern-, Leistungs- und Lebensraums Schule gewonnen werden.

6. Ergebnisse

Die bisherige Beschreibung macht deutlich, daß die Auswirkungen des Vorhabens ganz wesentlich im Bereich der Entwicklung schulischer Handlungsmöglichkeiten und in der Etablierung kooperativer Arbeitsformen innerhalb der Schulen wie auch mit außerschulischen Partnern zur Realisierung einer Vielfalt sozialpädagogischer Angebote für Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Familien lagen. Es ist zu hoffen, daß sie auch über die Dauer des Projekts hinaus wenigstens teilweise wirksam bleiben. Aber auch solche von den Beteiligten allgemein als positiv eingeschätzten Veränderungen sind letztlich nur bedeutsam, wenn sie auch Auswirkungen für die Schülerinnen und Schüler zeigen. Entsprechend der Zielsetzung des Modellversuchs geht es dabei vor allem um den Schulerfolg, aber auch um die Qualität der Schule als Lebensraum.

Die Ergebnisse, die dazu berichtet werden können, beziehen sich zum einen auf die erreichten Schulabschlüsse an den Modellschulen und zum anderen auf die Schulqualität, die in enger Zusammenarbeit mit der wissenschaftlichen Begleitung des sächsischen Modellversuchs zur Mittelschule und unter Nutzung der dort entwickelten Erhebungsinstrumente (vgl. MELZER/STENKE 1996, S. 325–337) ermittelt wurden.

Hinter diesen Zahlen verbergen sich an allen drei Schulen deutliche Bemühungen zur Verbesserung der Chancen auf einen Schulerfolg, wobei allerdings der mittlere Bildungsabschluß eindeutig als der Standardabschluß bewertet wird. Die Senkung der Anteile der Schülerinnen und Schüler, die die Schule ohne Abschluß verlassen, erfolgt an der Dresdener Schule sowohl zugunsten von Hauptschul- als auch von Realschulabschlüssen; in Zwickau sind es vor allem die erst mit dem Schuljahr 1993/94 vergebenen Hauptschulabschlüsse. Auch für die Leipziger Schule ist das Bemühen um die Verbesserung der Schulerfolgchancen erkennbar, drückt sich allerdings bisher nicht im sinkenden Anteil von Jugendlichen, die die Schule ohne Abschluß verlassen, aus, der an dieser Schule im ersten Jahr des Modellversuchs auffallend niedrig war. Die deutlich gesunkene Wiederholerquote (vgl. Tab. 4) ist aber auch hier Ausdruck des Bemühens um den Erfolg schwächerer Schülerinnen und Schüler.

Diese Zahlen sind als Hinweis darauf zu deuten, daß im Verlauf des Modellversuchs die Aufmerksamkeit der Schule gegenüber ihren schwächeren Schülern zugenommen hat. Neben der nach wie vor bestehenden Konkurrenz um „die Realschüler“ und die entsprechenden Abschlüsse haben die Schulen ihr Selbstverständnis in dieser Hinsicht deutlich verändert. Nach der Umgestaltung der Schule und den damit verbundenen Unsicherheiten ist dies sicher auch Ausdruck einer Konsolidierung in den neuen Verhältnissen.

Auch die Ergebnisse der standardisierten Schülerbefragungen, die mit dem

Tabelle 1: Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Schulabschluß an den Modellversuchsschulen (Angaben in Klammern in Prozent aller Abgänge nach Erfüllung der Schulpflicht)

Schuljahr	Dresden	Leipzig	Zwickau
1992/93	22 (15,5)	4 (7,4)	19 (31,7)
1993/94	6 (5,0)	8 (12,1)	24 (28,7)
1994/95	9 (7,5)	8 (12,9)	25 (35,7)
1995/96	5 (6,0)	11 (15,7)	10 (13,5)

Tabelle 2: Schulabgängerinnen und -abgänger mit (qualifizierendem*) Hauptschulabschluß an den Modellversuchsschulen (Angaben in Klammern in Prozent aller Abgänge nach Erfüllung der Schulpflicht)

Schuljahr	Dresden	Leipzig	Zwickau
1992/93	16 (11,3)	14 (25,9)	1 (1,7)
1993/94	25 (20,8)	20 (30,3)	11 (12,9)
1994/95	14 (11,7)	15 (24,2)	11 (15,7)
1995/96	4 (4,9)	20 (28,6)	17 (23,0)

* Qualifizierende Hauptschulabschlüsse wurden an den beteiligten Schulen in den vier betrachteten Schuljahren insgesamt nur 25 (von insgesamt 168 Hauptschulabschlüssen, das entspricht einem Anteil von knapp 15%), davon 17 in Leipzig vergeben.

Tabelle 3: Schulabgängerinnen und -abgänger mit Realschulabschluß an den Modellversuchsschulen (Angaben in Klammern in Prozent aller Abgänge nach Erfüllung der Schulpflicht)

Schuljahr	Dresden	Leipzig	Zwickau
1992/93	104 (73,2)	36 (66,7)	40 (66,7)
1993/94	89 (74,2)	38 (57,6)	50 (58,8)
1994/95	97 (80,8)	39 (62,9)	34 (48,6)
1995/96	73 (89,0)	40 (57,1)	47 (63,5)

Tabelle 4: Schülerinnen und Schüler an den Modellversuchsschulen, die im jeweiligen Schuljahr eine Klasse wiederholten (Angaben in Klammern in Prozent der Schülerzahl der Schule).

Schuljahr	Dresden	Leipzig	Zwickau
1992/93	91 (8,9)	59 (15,2)	42 (8,4)
1993/94	16 (3,3)	16 (5,0)	52 (10,5)
1994/95	14 (3,7)	12 (4,2)	49 (10,0)
1995/96	11 (3,4)	8 (2,8)	12 (2,4)

im Rahmen des sächsischen Modellversuchs zur Mittelschule entwickelten Instrumentarium zum Schulqualitätsindex (vgl. MELZER/STENKE 1996) erhoben wurden, weisen auf bemerkenswerte Veränderungen hin: Das Schulklima, die Sozialbeziehungen in der Klasse, die Freizeitsituation, die Einschätzung des eigenen Leistungsstatus, die Schulfreude und die räumliche schulische Umwelt haben sich im Vergleich der Befragungsergebnisse im Schuljahr 1994/95 zum Schuljahr 1996/97 ebenso zum Positiven verändert, wie die Gewalt an den Schulen in der Einschätzung der Schülerinnen und Schüler abgenommen hat. Am deutlichsten sind solche Veränderungen an den Modellschulen in Dresden und Leipzig, weniger ausgeprägt an der Zwickauer Schule.

Bemerkenswert und im Hinblick auf die Anforderungen an die soziale Kompetenz von Schule bedeutsam sind die im Rahmen dieser Erhebungen für die Dresdener Schule ermittelten Daten zu den außerschulischen Lebensverhältnissen der befragten Schülerinnen und Schüler: Gaben in der Befragung im Schuljahr 1994/95 noch 79% der Befragten an, mit den leiblichen Eltern zusammenzuwohnen, waren es in der Befragung 1996/97 nur noch 64%. Der Anteil derjenigen, die mit einem alleinerziehenden Elternteil zusammenleben, ist auf 16% nur leicht angestiegen, aber der Anteil derjenigen, die in neuen Familien bzw. mit Elternteilen in neuen Lebensgemeinschaften leben, hat sich auf 14% verdoppelt. In einer mehr als vierköpfigen Familie, d. h. mit mehr als einem Geschwisterkind, leben nach wie vor 25% der Jugendlichen, der Anteil derer mit nur einem Geschwisterkind ist allerdings von 68% auf 48% gesunken, während sich der Anteil derer, die ohne Geschwister leben, von 10% auf 20% verdoppelt hat.

Da wir keine Hinweise darauf haben, daß sich entsprechende Veränderungen der Lebensverhältnisse im Stadtteil vollzogen haben, müssen sie auf das Schulwahlverhalten derjenigen zurückgeführt werden, die diese Schule wählen. Die Befragungsergebnisse zeigen, daß die Freizeitangebote im Stadtteil von den befragten Schülerinnen und Schülern als defizitär, außerunterrichtliche Angebote der Schule von ihnen aber als sehr wichtig eingeschätzt werden. Wir haben allerdings keine Fragen zur Bedeutung solcher Angebote bei der Schulwahlentscheidung gestellt, und es liegen auch keine entsprechenden Befragungsergebnisse bei Grundschulkindern und ihren Eltern aus dem Stadtteil vor. Wenn sich nun aber zeigt, daß die Schule bevorzugt von solchen Kindern und Eltern gewählt wird, die angesichts ihrer familiären Situation einen besonderen Bedarf an sozialpädagogischen Unterstützungsleistungen erwarten lassen, dann bedeutet dies, daß die Schule mit diesem „sozialpädagogischen Profil“ in ihrem Umfeld auch wahrgenommen wird. Wenn es ihr dann weiterhin gelingt, dieses mit schulischer Förderung zu verbinden und die Schulerfolgchancen ihrer Schülerinnen und Schüler weiter zu verbessern, dann wären hier wesentliche Zielsetzungen des Modellversuchs erreicht.

Für die Schulen in Leipzig und Zwickau fanden wir keine so deutlichen Veränderungen der Zusammensetzung der Schülerschaft nach den familiären Lebensverhältnissen, aus denen sie kommen. Das aber muß ja nicht bedeuten, daß diese Schulen mit ihren sozialpädagogischen Angeboten nicht wahrgenommen werden, sondern kann auch daran liegen, daß sie ihre Schülerschaft aus den immer gleichen Verhältnissen rekrutieren – unsere Beobachtungen zur Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schulen an den drei Projektstandor-

ten legen diese Vermutung nahe –, während die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die im Stadtteil miteinander konkurrierenden Schulen in Dresden offener ist.

7. Resümee und Ausblick

Die Umgestaltung des Bildungswesens in den neuen Bundesländern hat die sozialen Rahmenbedingungen von Schule tiefgreifend verändert und hat mit der Einführung des gegliederten Schulwesens in der Sekundarstufe soziale Folgen gezeitigt, die als ein Alltagsphänomen in einem so strukturierten Bildungswesen zur Kenntnis genommen werden müssen. Die Profilbildungen innerhalb der Mittelschule in Sachsen und die damit notwendig verknüpften Wahlmöglichkeiten der Eltern können zu erheblichen sozialen Unterschieden in Zusammensetzung der Schülerschaften benachbarter Schulen derselben Schulart führen. Diese Unterschiede können so groß werden, daß sie die Schulwahl der Eltern stärker beeinflussen als die ausgewiesenen Profile. Es geht dann bei der Schulwahlentscheidung weniger um die Frage der Unterrichtsinhalte und ihrer Lebens- und Arbeitsweltbezüge, wie im Konzept der Mittelschule gedacht, sondern um das Image der Schule als gut oder schlecht, und dies wird vor allem nach der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft beurteilt.

Neben den beschriebenen negativen Folgen, die Anlaß für die Einrichtung des Modellversuchs waren, wurden die durch die Konkurrenz um Schülerinnen und Schüler gegebenen neuen Bedingungen an den Modellschulen aber auch als Anreize für Entwicklung und Veränderung in positiver Weise wirksam. Besondere Anstrengungen der Öffentlichkeitsarbeit und die Bemühungen um ein gutes äußeres Erscheinungsbild der Schulen gehörten ebenso zu den dadurch herausgeforderten Aktivitäten wie die Bereitschaft zur Beteiligung am Modellversuch mit all den Risiken auch der Verunsicherung, die sich daraus für die Schulen wie für die Schulleiter ergaben.

Diese Anstöße zur Veränderung konnten in unseren Modellschulen aber nur mit äußerer Unterstützung zur Einleitung positiver Veränderungen im Sinne der Zielsetzungen des Modellversuchs führen. Ein wichtiges Ergebnis für die Entwicklung der Modellschulen war die Einrichtung arbeitsfähiger Projektteams an allen drei Schulen. Die Fortsetzung ihrer Arbeit in der Zukunft bedürfte sicher auch weiterhin geeigneter Formen äußerer Unterstützung.

Eine Form der Absicherung des eingeschlagenen Weges dieser Schulen zur Ausbildung besonderer sozialer und sozialpädagogischer Kompetenz für die pädagogische Arbeit mit den sozial benachteiligten Jugendlichen, die sich bei ihnen verstärkt einfinden, sollte in der Zusammenarbeit und Vernetzung mit der kommunalen Jugendhilfe bestehen. Im Rahmen des Modellversuchs geschah dies vor allem durch die Einbeziehung der kommunalen Jugendhilfe als Bestandteil der Kontextbedingungen der Schulen in die Analyse sowie im Rahmen einzelner Kooperationsprojekte mit Trägern der Jugendhilfe. Bei der Auswahl der Modellversuchsschulen aber gab es keine Abstimmung mit den kommunalen Jugendämtern – mit der Folge, daß das Jugendamt Zwickau auf die Frage nach Möglichkeiten der Unterstützung für die Fortführung von Projektaktivitäten an der Modellschule erklärte, daß es für seine geplanten Schulsozialar-

beitsprojekte andere Prioritäten bei der Auswahl der Schulstandorte gesetzt habe. Auch eine Einbeziehung der kommunalen Jugendhilfe in die Konzeptdiskussion für die Arbeit an den Schulen wäre hilfreich gewesen und hätte gerade in der Anlaufphase die Entwicklung an den Schulen fördern können.

Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule aber setzt voraus, daß beide Partner eine Veränderung für die Kinder und Jugendlichen anstreben, mit denen sie es zu tun haben. Günstige Voraussetzungen für eine erfolversprechende Zusammenarbeit bestehen immer dann, wenn Schule und Jugendhilfe sich mit ihren originären Zuständigkeiten wechselseitig ernst nehmen und auch im eigenen Aufgabenbereich bereits begonnen haben, Entwicklung und Reform voranzubringen. Die Schule, die die Jugendhilfe zur Kooperation einlädt, wie es in unserem Modellversuch geschah, muß selber schon in einen Schulentwicklungsprozeß eingetreten sein, der ganz wesentlich auch die sozialpädagogische Qualität ihrer eigenen Arbeit betrifft. Gleichzeitig sollten Kooperationsvereinbarungen die Zusammenarbeit durch die Schaffung geeigneter organisatorischer und administrativer Rahmenbedingungen stützen und absichern. Wo solche Voraussetzungen nicht gegeben sind, läuft eine Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule Gefahr, daß die Tätigkeit von Sozialpädagogen in der Schule zum Hilfsdienst und Reparaturbetrieb von Schule wird, während Lehrer sich auf den Unterricht zurückziehen und den Erziehungsauftrag der Schule an die Jugendhilfe delegieren. Die Erfahrungen des Modellversuchs zeigen jedoch, daß bei entsprechender Unterstützung durch personelle und materielle Ressourcen, bei Konzeptentwicklung und Reflexion der Erfahrungen Angebote der Jugendhilfe und die Zusammenarbeit von Lehrern und Sozialpädagogen wichtige Impulse für die Schulentwicklung geben können.

Literatur

- MELZER, W./STENKE, D.: Schulentwicklung und Schulforschung in den neuen Bundesländern. In: H.-G. ROLFF u. a.: Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 9. Weinheim 1996, S. 307–337.
- NEUNTER JUGENDBERICHT hrsg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Bonn 1994.
- SCHULE UND GEWALT. Empfehlungen des Runden Tisches gegen Gewalt vom 30.11.1992 Dresden (unveröff. Manuskript).
- STUFFLEBEAM, D. L.: The CIPP-Model for Program Evaluation. In: G. F. MADAUS/M. SCRIVEN/D. L. STUFFLEBEAM (Hrsg.): Evaluation Models. Dordrecht 1984, S. 117–141.

Anschrift der Autoren

Dr. Grit Elsner, Hermann Rademacker, Deutsches Jugendinstitut e. V.,
Postfach 900352, 81503 München

Fremdsprachliche Spezialklassen als Strukturmerkmal des DDR-Schulsystems (1967/68 bis 1989/90)

1. Untersuchungsgegenstand und Quellenlage

Der vorliegende Beitrag stellt erste Ergebnisse aus dem DFG-Projekt „Der Strukturwandel des Schulsystems der DDR. Statistische Untersuchungen unter besonderer Berücksichtigung der Regionen Berlin und Brandenburg“ vor.¹ Seit den fünfziger Jahren, vor allem aber in den sechziger Jahren wurde in der DDR eine Reihe von Spezialschulen (SPS) bzw. Spezialklassen (SPK) eingerichtet (vgl. SCHREIER 1996, S. 111–121). Das fachliche Spektrum umfaßte SPS/SPK mathematischer, physikalisch- bzw. biologisch-technischer, musischer, künstlerischer und fremdsprachlicher Richtungen sowie die Kinder- und Jugendsport-schulen (KJS). Während es sich bei den SPS in der Regel um selbständige Einrichtungen handelte, befanden sich die SPK an Erweiterten Oberschulen (EOS), Fach- und Hochschulen bzw. Universitäten. Die SPS/SPK waren dem Ministerium für Volksbildung (MfV), dem Ministerium für Kultur bzw. dem Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen (MHF) unterstellt; für die Schulbildung (und die statistische Erfassung) aller SPS/SPK zeichnete das MfV verantwortlich. Im Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom 25. Februar 1965 wurden SPS/SPK wie folgt definiert: „Spezialschulen sind allgemeinbildende Schulen. Sie dienen besonderen Erfordernissen der Nachwuchs-entwicklung für die Wirtschaft, die Wissenschaft, den Sport- und die Kultur. Die Spezialschulen nehmen Schüler mit hohen Leistungen und besonderen Begabungen auf ... Spezialschulen und Spezialklassen führen in der Regel zur Hochschulreife. Spezialschulen und Spezialklassen, die nicht zur Hochschulreife führen, bereiten auf besondere künstlerische oder sportliche Leistungen vor. Spezialschulen und Spezialklassen sind nur in begrenztem Umfang zu errichten. Anzahl und Standort legt das Ministerium für Volksbildung fest“ (Bildungspolitik 1979, S. 109).

Nicht alle speziellen Ausbildungsformen und Differenzierungen erscheinen in der Schulstatistik der DDR auch als SPS/SPK. Nicht als SPK galten die seit 1952/53 an Grund- und Oberschulen (ab 1959 POS und EOS) bestehenden R-Klassen, d.h. Klassen mit erweitertem Russischunterricht (vgl. HUSCHNER 1996, S. 203–210). Einen zu verschiedenen Zeiten unterschiedlichen Status hatten ferner die seit dem Schuljahr 1967/68 eingerichteten Klassen mit verstärktem

1 Vgl. die Projektbeiträge in: BENNER, MERKENS und SCHMIDT 1996, S. 261–306, und in: BENNER, MERKENS und GATZEMANN 1996, S. 183–228. Das Projekt stützt sich insbesondere auf die im Bundesarchiv (BArch) vorhandenen Unterlagen des Ministeriums für Volksbildung der DDR.

alt- bzw. neusprachlichem Unterricht. Als fremdsprachliche SPK wurden sie erst seit dem Schuljahr 1981/82 geführt. Anknüpfend an Untersuchungen zur Zweigstruktur an den (Erweiterten) Oberschulen bis Ende der sechziger Jahre (HUSCHNER 1997, S. 279–297), sollen im folgenden die quantitative Entwicklung der „Fremdsprachenklassen“ und insbesondere ihre Funktion im Rahmen der hochschulvorbereitenden Bildungswege seit Beginn der achtziger Jahre nachgezeichnet werden.²

In den Statistischen Jahrbüchern der DDR finden sich bis 1989 keinerlei Angaben zu speziellen Klassen, SPS und Einrichtungen mit Spezialklassen. Aber auch die nunmehr zugänglichen Archivquellen bieten keinesfalls ein übersichtliches und immer eindeutiges Bild. Die Informationen zu den Klassen mit erweitertem Russisch- bzw. verstärktem Fremdsprachenunterricht und zu den SPS/SPK basieren auf den DDR- und Bezirkskonzentrationsbogen der jährlichen Schul- bzw. Schuljahresendstatistik sowie den Kennziffern der Schul- bzw. Schuljahresendstatistik des MfV, welche die Ergebnisse nach Schularten bezirksweise auflisten. Differenzierte Angaben zu speziellen Klassen/SPS/SPK sind jedoch fast ausschließlich in den Erhebungsunterlagen und kaum in den „Kennziffern“ enthalten. Die Schüler und Klassen der SPS/SPK wurden – je nachdem, zu welchem Abschluß sie führten – bis Ende der sechziger/Anfang der siebziger Jahre in den jeweiligen Schulstatistiken der POS bzw. EOS erfaßt und können daher zumeist nicht verifiziert werden.³ Von 1972/73 bis 1989/90 gab es gesonderte schulstatistische Formblätter für SPS/SPK. Neben der Anzahl der SPS/SPK nach Bezirken geht daraus ab 1982/83 auch deren fachliche Differenzierung hervor (vgl. Tab. 1 bis 3; alle Tabellen im Anhang).⁴ Für die achtziger Jahre ist außerdem ein Anlagebogen überliefert, der die Schüler- und Klassenzahlen der SPS/SPK mit verstärktem Fremdsprachenunterricht gesondert ausweist. Ausgewählte Daten zu den SPS/SPK erscheinen ab 1973/74 auch in den „Kennziffern“ des MfV. Zu beachten ist, daß sich die statistische Zuordnung von „berichtspflichtigen Einrichtungen“ in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre teilweise änderte (vgl. Tab. 2). Die Konzentrationsbogen der EOS-Schulstatistik (einschließlich Anlagebogen für Vorbereitungsklassen) erfassen seit Ende der sechziger/Anfang der siebziger Jahre die Schüler und Klassen nach Stufen sowie nach der Art der Klassen (reguläre Klassen, R-Klassen, Klassen mit verstärktem alt- bzw. neusprachlichem Unterricht). Ab 1982/83 enthalten die Bogen der EOS-Statistik nur noch die Schüler in regulären sowie in R-Klassen. Die Schüler in den fremdsprachlichen SPK sind Bestandteil der Schulstatistik der SPS/SPK.

-
- 2 Der Fremdsprachenunterricht, der fakultativ an EOS sowie in Abiturlehrgängen an Volkshochschulen angeboten wurde, ist nicht Gegenstand der Untersuchung.
 - 3 In den Statistischen Jahrbüchern zählten nachweislich seit den siebziger Jahren die zum Abitur führenden SPS zu den EOS, jene SPS, die mit Stufe X abschlossen, zu den POS. Die KJS sind als Schulen in der Zahl der POS, die Schüler der Abiturstufe an KJS in der Gesamtzahl der Schüler an EOS enthalten.
 - 4 Die KJS sind nicht Bestandteil der SPS/SPK-Statistik, sondern wurden gesondert erfaßt. Die Zahlen für 1971/72 basieren auf der POS- und EOS-Statistik sowie der Übersicht bei KUHRT und SCHNEIDER (1971, S. 109–111).

2. Klassen mit verstärktem neu- bzw. altsprachlichem Unterricht in den siebziger Jahren

Auf der Grundlage des Bildungsgesetzes vom Februar 1965 erfolgte ab dem Schuljahr 1967/68 eine Reduzierung der EOS auf die Stufen XI und XII; die Stufen IX und X galten nunmehr als Vorbereitungsklassen (VK) der EOS. Während die Mehrzahl der Schulen reguläre VK führte, wurden an acht EOS VK der Stufe IX mit verstärktem altsprachlichem Unterricht gebildet, die sich an die vorherigen C-Zweige anlehnen sollten. Analog richtete man an rund 70 EOS in allen Bezirken an den früheren A-Zweigen orientierte VK mit verstärktem neu-sprachlichem Unterricht ein (vgl. HUSCHNER 1997, S. 287–290). Neben Englisch oder Französisch als zweite Fremdsprache konnte ab Stufe X in den neu-sprachlichen Klassen als dritte Sprache Englisch bzw. Französisch sowie an ausgewählten EOS Polnisch, Tschechisch oder Spanisch, in den altsprachlichen Klassen Latein sowie als vierte Fremdsprache Griechisch (ab Stufe XI) gelernt werden.

Obgleich die Klassen mit verstärktem Fremdsprachenunterricht vorzugsweise von Schülern frequentiert worden sein dürften, die aufgrund ihrer Neigungen besonderes Interesse an einer intensiveren Sprachausbildung oder entsprechenden beruflichen Perspektiven hatten, gab es keine Ausrichtung der Schüler auf bestimmte Studienfächer. Diese konnten sich jedoch aufgrund des Wegfalls von Biologie oder Chemie in der Abiturstufe – die Schüler wählten selbst – zugunsten der verstärkten Sprachausbildung reduzieren. Da die Schüler sich bereits beim Übergang in die Stufe IX für die Fremdsprachenklasse entscheiden mußten, aber nicht in jedem Fall schon konkrete berufliche Vorstellungen hatten oder aber die Konsequenz des Wegfalls eines naturwissenschaftlichen Faches ab Stufe XI nicht bekannt war, erwies sich diese Festlegung zunehmend als Hemmnis für die Gewinnung von Schülern. In Studienrichtungen, in denen das Abiturniveau in beiden Fächern vorausgesetzt wurde, war eine Zulassung nicht möglich. „Dadurch entstand die Tendenz, an Volkshochschulen oder im fakultativen Unterricht für das fehlende Fach das Abitur zusätzlich zu erwerben.“⁵ Eltern und Lehrer forderten in Eingaben an das MfV die Sicherung des Unterrichts in beiden Fächern, auch wenn dies mit einer Erhöhung der Stundenzahl verbunden sein sollte. Eine Reihe von Schülern wechselte aus den genannten Gründen mit Beginn der Abiturstufe in eine reguläre Klasse.

Als Defizit wurde zudem empfunden, daß sich die umfangreichere Fremdsprachenausbildung nicht adäquat im Abiturzeugnis widerspiegelte, weil nur die zeitliche Dauer des Unterrichts (Anzahl der Unterrichtsjahre) berücksichtigt wurde. Es erfolgte kein Hinweis darauf, daß man in der zweiten Fremdsprache einen erweiterten Abiturskurs absolviert hatte. Für die dritte Fremdsprache wurden lediglich drei Jahre Unterricht vermerkt, obwohl das Unterrichtsvolumen – analog zur zweiten Fremdsprache in regulären Klassen – dem von sechs Jahren entsprach und das Abiturniveau erreicht wurde. Der Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen baute auf den Abiturkenntnissen auf; die umfangreicheren, von Schülern der fremdsprachlichen Klassen erbrachten Vorleistungen fanden keine Berücksichtigung, weil sie nicht durch eine spezielle

5 MfV, Abt. Fremdsprachen, 1. Entwurf einer Vorlage: Weiterentwicklung der Klassen mit verstärktem Fremdsprachenunterricht [Ende 1972]. BArch, R-2, Nr. D 1325.

Prüfung (Sprachkundigenprüfung) abgeschlossen bzw. dokumentiert wurden. Von vielen Eltern, Schülern, Lehrern und Schulfunktionären wurde daher die Einführung einer Sprachkundigenprüfung in Stufe XII gefordert, wobei dies bereits durch das externe Ablegen einer solchen Prüfung an den Volkshochschulen praktiziert wurde (vgl. Anm. 5).

Der Anteil der Schüler in den neusprachlichen Klassen der Stufe IX an der Gesamtzahl der Schüler in VK IX an EOS belief sich von Anfang der siebziger Jahre bis 1980/81 auf durchschnittlich knapp acht, jener der Schüler in den altsprachlichen Klassen auf etwas weniger als ein Prozent. In den Klassenstufen XI und XII lag die Schülerquote in den Fremdsprachenklassen etwas niedriger, was u. a. wohl auf den Wechsel einer Reihe von Schülern in eine reguläre Klasse mit Beginn der Abiturstufe zurückzuführen ist.

Der Anteil der weiblichen Schüler in der VK IX betrug in den siebziger Jahren rund 52 Prozent, in der Klassenstufe XI durchschnittlich 55 Prozent. In den alt- und neusprachlichen Klassen hingegen waren im Schuljahr 1972/73 rund 68 (VK IX) bzw. über 70 Prozent (Stufe XI) der Schüler Mädchen. Im Schuljahr 1980/81 waren es in beiden Klassenstufen jeweils rund 65 Prozent der Schüler (berechnet nach Schulstatistik der EOS, DDR-Konzentrationsbogen). Bestrebungen, mehr Jungen für die fremdsprachlichen Klassen zu interessieren, weil diese vorwiegend, vereinzelt sogar ausschließlich von Mädchen besucht wurden, hatten wenig Erfolg. Obgleich die Zahl der Schülerinnen in diesen Klassen seit Mitte der siebziger Jahre leicht zurückging, setzte sich die Tendenz eines hohen Mädchenanteils fort. Zum einen äußert sich hierin ein tradiertes geschlechtsspezifisches Verhalten hinsichtlich der Bevorzugung bestimmter Schul- wie auch Studienfächer. Aufgrund des insgesamt geringeren Jungenanteils an den in die Stufe XI aufgenommenen Schülern mußte das MfV Mitte der siebziger Jahre einräumen, „daß die Herstellung richtiger Relationen zwischen den Geschlechtern offensichtlich durch Administration nicht zu erreichen ist. Hier müßte neben einer verstärkten wissenschaftlichen Forschung auf diesem Gebiet eine langfristige politisch-ideologische Arbeit einsetzen“.⁶

Zudem wurde bereits auf das fehlende Abitur in einem naturwissenschaftlichen Fach (Biologie oder Chemie) für Schüler der „Sprachklassen“ verwiesen, was den Besuch einer solchen Klasse nicht nur, aber vielleicht insbesondere für Jungen in Frage stellte.

Zum Vergleich seien die Werte für die R-Klassen herangezogen, bei denen es sich gleichfalls um Klassen mit einer über den regulären Lehrplan hinausgehenden Sprachausbildung handelte. In den ab Klassenstufe III gebildeten R-Klassen erlernten interessierte und geeignete (leistungsstarke) Schüler Russisch als erste Fremdsprache und legten in Stufe X in diesem Fach das Abitur ab. Bei Besuch der EOS erwarben sie zudem den Sprachkundigenabschluß Russisch I oder IIa und konnten fakultativ in Englisch als der zweiten obligatorischen Fremdsprache die Sprachkundigenprüfung I absolvieren (vgl. DÖBERT 1994, S. 13; 1995, S. 38).

Der Anteil der Schüler in Klassen mit erweitertem Russischunterricht der Stufe XI belief sich bis Mitte der siebziger Jahre auf etwa vier, danach auf knapp

6 MfV, Information über die Lage in der Abiturstufe, Mai 1975. Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen der DDR im Bundesarchiv, DY 30/IV B2/905/51.

fünf Prozent. Davon waren durchschnittlich 58 Prozent Mädchen.⁷ Dieser Wert lag zwar etwas über dem Anteil der Schülerinnen insgesamt, aber doch deutlich unter dem der „Fremdsprachenklassen“. Ein Grund dürfte darin zu sehen sein, daß bei den Schülern der R-Klassen zumeist nicht vorrangig das Interesse am frühen Erlernen der russischen Sprache den Ausschlag gegeben hatte. Vielmehr versprach man sich von der Aufnahme in eine solche „Leistungsklasse“ günstigere Bedingungen für den späteren Zugang zur EOS. Die Übergangsquoten von R-Schülern hinsichtlich der EOS lagen trotz regionaler Unterschiede überdurchschnittlich hoch (vgl. HUSCHNER 1996, S. 205–207). Abgesehen davon, daß die Entscheidung für die R-Klasse schon sehr früh getroffen wurde, dürften sich die Motive für den Besuch einer solchen Klasse – zumindest in den siebziger Jahren – von denen der an den „Sprachklassen“ interessierten Schüler unterscheiden haben, was sich auch in der Zusammensetzung dieser Klassen nach Geschlecht widerspiegelt.

Im Schuljahr 1974/75 wurden für 67 Schulen, d.h. für rund ein Viertel aller EOS, Klassen mit verstärktem alt- bzw. neusprachlichem Unterricht verzeichnet, darunter eine neu eingerichtete Klasse ab Stufe IX, sowie drei Schulen, für die ein „Wiederbeginn in Klasse IX ab 1. 9. 75“ vorgesehen war. Polnisch als dritte Fremdsprache ab Stufe X wurde zu diesem Zeitpunkt an acht EOS (Berlin, Cottbus, Frankfurt/Oder, Greifswald, Görlitz, Leipzig, Rostock, Wittenberge), Tschechisch an neun (Annaberg, Berlin, Cottbus, Dresden, Güstrow, Karl-Marx-Stadt, Leipzig, Löbau, Tangerhütte) und Spanisch ebenfalls an neun EOS (Berlin, Dresden, Eberswalde, Erfurt, Leipzig, Magdeburg, Rostock, Weimar, Zwickau) angeboten. An neun Schulen bestanden Altsprachenklassen bzw. -gruppen (Calbe, Kreuzschule Dresden, Eisenach, Halle, Thomas-Oberschule Leipzig, Magdeburg, Potsdam, Rostock, Zwickau). Eine Reihe dieser Schulen bot sowohl verstärkten alt- als auch neusprachlichen Unterricht bzw. mehrere moderne Sprachen an.⁸ In Stufe X der VK mit verstärktem Fremdsprachenunterricht erhielten im Schuljahr 1979/80 in der dritten Fremdsprache rund 60 Schüler Englisch-, 1120 Französisch-, 150 Polnisch-, 190 Tschechisch- und 160 Spanischsowie rund 190 Schüler Lateinunterricht.⁹ Hinzu kam als einzige derartige SPS in der DDR die Mitte der siebziger Jahre in Berlin-Lichtenberg eingerichtete Spezialschule für Fremdsprachen „Johann Gottfried Herder“, die die Klassenstufen III bis XII umfaßte. Englisch bzw. Französisch war hier die erste, Russisch hingegen die zweite Fremdsprache.¹⁰ Knapp 19 Prozent aller EOS führten in den siebziger Jahren R-Klassen.¹¹

7 Berechnet nach Schulstatistik der EOS, DDR-Konzentrationsbogen. Die Zahl der R-Schüler in den VK IX und X fällt niedriger aus, weil die R-Klassen überwiegend – in einigen Bezirken ausschließlich – bis zur Stufe X an POS geführt wurden und die für die Abiturstufe vorgesehenen Schüler erst dann auf die EOS übergingen (vgl. HUSCHNER 1996, S. 207).

8 MfV, Verzeichnis der Schulen, an denen Klassen mit verstärktem Fremdsprachenunterricht geführt werden (1974/75); Übersicht zu den Klassen mit verstärktem Fremdsprachenunterricht (Juni 1975, Stufe X). BArch, R-2, Nr. D. 1381.

9 In den vorhergehenden Schuljahren gestaltete sich die Verteilung der dritten Fremdsprache ähnlich; vgl. Schulstatistik der EOS einschließlich VK – verstärkter Fremdsprachenunterricht, DDR-Konzentrationsbogen 1974, 1977, 1979.

10 In Englisch bzw. Französisch erreichten die Schüler den Sprachkundenabschluß IIa; vgl. DÖBERT (1994, S. 41).

11 Berechnet nach BArch, R-2, Nr. A. 3086.

Ein Vergleich von Schullisten zeigt, daß mindestens ein Viertel der EOS mit neu- bzw. altsprachlichen Klassen zugleich über R-Klassen verfügte. Die Existenz bzw. die Konzentration solcher Klassen an ausgewählten EOS läßt darauf schließen, daß diese Schulen aufgrund ihrer speziellen schulischen Angebote und Bedingungen (u.a. besonders qualifizierte Lehrer, höheres Leistungs-niveau, bessere materielle Ausstattung) zweifellos eine herausgehobene Position in der Region bzw. in der Stadt einnahmen. Zwar verfügte eine Reihe von EOS über Internate, aber dennoch war die Nutzung von Bildungsangeboten, wie sie in Form von speziellen Klassen/SPK bestanden, wohl vor allem Schülern aus den jeweiligen Städten und ihrem unmittelbaren Umfeld und weniger Schülern aus dem ländlichen Raum vorbehalten, wobei dies im Rahmen von Regionalanalysen näher zu prüfen wäre.

Die von SCHREIER für den Zeitraum 1955 bis 1984 berechneten „Maße regionaler Bildungschancen“ – bezogen auf weiterführende schulische Bildungsgänge – zeigen nicht nur signifikante Unterschiede zwischen den Bezirken, sondern vor allem innerhalb der Bezirke (SCHREIER 1990, S. 84–86; 1996, S. 247–251). Regionale Differenzen in der Bildungsbeteiligung, insbesondere zwischen Stadt und Land, die nicht nur fortbestehen, sondern sich sogar verstärken konnten (SCHREIER 1996, S. 250), dürften in bezug auf spezielle Klassen/Spezialklassen noch offensichtlicher werden. Gerade in Bezirken mit konstant unter dem Durchschnitt liegender Quote höherer Bildungsbeteiligung, wie z.B. Cottbus und Frankfurt/Oder (S. 247), stellt sich die Frage nach der „elitären“ Funktion bestimmter EOS in besonderer Weise.

Auch wenn oder gerade weil solche speziellen Klassen bzw. Schulen – bezogen auf die gesamte DDR oder einen einzelnen Bezirk – quantitativ nur wenig ins Gewicht fielen, bot das differenzierte Schulangebot in größeren Städten „den verschiedenen sozialen Milieus mehr Möglichkeiten zur Steuerung der Bildungs- und Berufskarrieren ihrer Kinder als den sozialen Milieus in den Landregionen und Kleinstädten“ (ZYMEK 1997, S. 47).

3. Perspektiven der Klassen mit verstärktem Fremdsprachenunterricht im Vorfeld des Übergangs zur zweijährigen Abiturstufe Ende der siebziger/Anfang der achtziger Jahre

Bereits mit der Einrichtung der VK IX und X ab 1967/68 war der Prozeß der Reduzierung der EOS auf zwei Klassenstufen, wie sie das Bildungsgesetz von 1965 vorsah, offiziell eingeleitet worden. Ungeachtet dessen galten die VK bei Schülern, Eltern und Lehrern aber de facto weiterhin als „EOS-Klassen“. Intern wurde dies allerdings auch von seiten des MfV so gesehen. In einer „Vertraulichen Leitungssache“ vom April 1978, betreffend „Vorschläge für die weitere Netzentwicklung der Abiturstufe“, die von einer Arbeitsgruppe unter Leitung des Staatssekretärs WERNER LORENZ verfaßt worden war, wurde eingangs zwar konstatiert: „Die als Übergangsmaßnahme eingerichteten Vorbereitungsklassen sind von Anfang an – d.h. seit 1967 – mit allen Konsequenzen Bestandteil der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule.“ An anderer Stelle wird dann aber eingeräumt: „Die Aufnahme in die Vorbereitungsklassen 9 ist zwar nicht identisch mit der Bestätigung für den Besuch der Klassen 11/12,

stellt aber in der Praxis doch eine wichtige Vorentscheidung in dieser Richtung dar. Das hat bestimmte nachteilig wirkende Konsequenzen: Zum einen haben hervorragende Schüler der Klasse 10 der Oberschule faktisch nur geringe Chancen, noch in die Klasse 11 der EOS aufgenommen zu werden. Die Durchlässigkeit für den direkten Übergang in die EOS ist also in Wirklichkeit auf ein Minimum reduziert (der Anteil direkt in die EOS aufgenommener Absolventen der Oberschule beträgt in der Regel etwa 5%). Zum anderen verhärtet die gegenwärtige Praxis in der Öffentlichkeit sowie im Denken von Eltern und Schülern den Eindruck vom Weiterbestehen der 4jährigen erweiterten Oberschule.“ Und man war überzeugt: „Mit dem Abbau der Vorbereitungsklassen werden diese schulpolitischen Probleme gelöst.“ Es war aber auch bereits daran gedacht, daß die „Spezialschulen und -klassen sowie Klassen mit verstärktem neu- und altsprachlichem Unterricht von den vorgesehenen strukturellen Veränderungen unberührt (bleiben)“ und die „betreffenden Klassen künftig vom 9. Schuljahr an durchgehend als Spezialklassen geführt (werden)“.¹² Daß sich daraus neue „schulpolitische Probleme“ ergeben könnten, erwartete man offenbar nicht.

Die Notwendigkeit der Auflösung der VK und des Übergangs in die EOS nach Abschluß der zehnklassigen POS zu Beginn der achtziger Jahre wurde durch das MfV u. a. mit einem dadurch möglichen höheren Niveau der Hochschulvorbereitung begründet. So biete gerade der Direktübergang die Möglichkeit, „aus einem breiteren Kreis die Besten auszuwählen ... Wir müssen die Enge überwinden, die sich oft darin äußert, daß man sich nicht so sehr auf die Spitze orientieren soll. Es geht aber auch hier um eine wichtige Frage der Klassenseinsetzung; wir dürfen nicht unterschätzen, daß die Kapitalisten seit eh und je sehr viel zur Entwicklung ihrer Elite tun“.¹³

Bereits seit Anfang der siebziger Jahre war die (zu hohe) Anzahl von VK mit verstärktem Fremdsprachenunterricht im Vergleich zu den regulären Klassen in bezug auf die perspektivisch geplante Aufhebung der VK problematisiert worden. Andererseits konnte vor allem bei den Polnisch-, Tschechisch- und Spanischklassen bzw. -gruppen aufgrund der ohnehin geringen Schülerzahlen sowie aus politischen Gründen (Beziehungen der DDR zu den Nachbarländern Polen und ČSSR sowie zu Chile und Kuba) keine Reduzierung erfolgen.¹⁴

Über die weitere Verfahrensweise mit den Fremdsprachenklassen war jedoch in Vorbereitung des Übergangs zur zweijährigen Abiturstufe nunmehr endgültig zu entscheiden. Einig war man sich von seiten des MfV auf jeden Fall darin, daß ein faktisches Fortbestehen von VK mit verstärktem Sprachunterricht aus mehreren Gründen zu vermeiden sei. So gab die Abteilung Abiturstufe im Oktober 1979 zu bedenken: „Würden die Klassen mit verstärktem neu- bzw. altsprachlichem Unterricht auch nach dem Auslaufen der VK weiterhin an EOS ab Klasse IX geführt, müßten ca. 24 Prozent aller EOS auch künftig alle wesentlichen Aufgaben der Klassen IX und X einer zehnklassigen Oberschule bewältigen ...

12 MfV, Sekretariat des Ministers, Sitzungsmaterial, Vertrauliche Leitungssache: Vorschläge für die weitere Netzentwicklung der Abiturstufe, April 1978. BArch, R-2, Nr. A. 3184.

13 MfV, Problembearbeitung zur Entwicklung der Abiturstufe am 24. April 1979, uncorr. Niederschrift. BArch, R-2, Nr. A 8971.

14 MfV, Abt. Fremdsprachen, Vorschläge zur Reduzierung der Klassen mit verstärktem Fremdsprachenunterricht [1972/73]. BArch, R-2, Nr. D 1325.

Darüber hinaus kämen in einer Reihe von Territorien, wo diese Klassen gegenwärtig geführt werden, ca. 25 bis 50 Prozent aller Schüler der Klasse XI aus derartigen Klassen mit verstärktem Fremdsprachenunterricht. Mit dem Auslaufen wäre unseres Erachtens vor allem aus Kreisen der Intelligenz ein sehr starkes Interesse an diesen Klassen zu erwarten, weil de facto mit der Aufnahme in Klasse IX eine Vorentscheidung für die Abiturstufe getroffen wird und besonders günstige Ausbildungsbedingungen für diese Schüler erwartet werden. Daraus ergibt sich, daß aus schulpolitischer Sicht die Klassen IX und X mit verstärktem Fremdsprachenunterricht nicht mit dem gegenwärtigen Charakter der V-Klassen und nicht in der gegenwärtigen Struktur bestehen bleiben können.“¹⁵

Ein vertrauliches „Gesamtprogramm zur Weiterentwicklung der Abiturstufe“, das Anfang 1980 im MfV in Vorbereitung eines diesbezüglichen ZK-Beschlusses erarbeitet und an KURT HAGER sowie den Minister für Hoch- und Fachschulwesen, HANS-JOACHIM BÖHME, übersandt wurde, beinhaltete bereits konkrete Vorstellungen hinsichtlich der Klassen mit verstärktem neu- bzw. altsprachlichem Unterricht. Sie sollten inhaltlich und schulorganisatorisch künftig als „Spezialklassen mit verstärktem Fremdsprachenunterricht profiliert und an EOS in den Klassenstufen 9 bis 12 geführt“ werden. Dabei waren solche EOS als Standorte zu wählen, „die ausschließlich bzw. vorrangig Spezialklassen mit verstärktem Fremdsprachenunterricht in verschiedenen Sprachkombinationen führen“. In begründeten Ausnahmefällen konnten jedoch auch weiterhin an bestimmten EOS einzelne Spezialklassen mit verstärktem Fremdsprachenunterricht bestehenbleiben. Dies räumte man z. B. für den Polnisch- bzw. Tschechischunterricht in Grenzkreisen oder „Altsprachenklassen mit besonderer Tradition“ ein. Die bisherige Zahl der Abiturienten mit verstärkter Fremdsprachenausbildung und die Anzahl der Klassen in Polnisch, Tschechisch und Spanisch bzw. Latein und Griechisch sollte in den jeweiligen Bezirken im wesentlichen beibehalten werden. Im „Interesse einer stabilen Entwicklung des verstärkten Fremdsprachenunterrichts“ waren zudem vollständige Klassen zu planen und die Internatssituation zu berücksichtigen, „um einen bezirklichen Einzugsbereich“ zu ermöglichen.¹⁶

Auf einer Beratung der Bezirksschulräte im Februar 1980 zu den ab 1981/82 vorgesehenen strukturellen Veränderungen spielten insbesondere Fragen des künftigen EOS-Netzes – auch in bezug auf die sprachlichen SPK – und der Aufnahmekriterien für die Abiturstufe eine Rolle.¹⁷ Während der Hallenser Bezirksschulrat vorschlug, im Zusammenhang mit der Umstrukturierung der EOS die „Zersplitterung“ bei den „Sprachklassen“ zu beseitigen, wies der Rostocker Vertreter darauf hin, daß es keine Zentralisierungen um jeden Preis geben dürfe, damit Schüler aus allen Kreisen die Möglichkeit hätten, den erweiterten Fremdsprachenunterricht zu besuchen. Zudem existierten in einzelnen Bezirken bis dahin gar keine SPS/SPK (vgl. Tab. 1), so daß die EOS mit Fremdsprachenklassen zu den wenigen differenzierten Bildungsangeboten zählten. Gera-

15 MfV, Abt. Abiturstufe, Standpunkt zu den Klassen mit verstärktem neu- oder altsprachlichen Unterricht an EOS, Oktober 1979. BArch, R-2, Nr. A 8971.

16 MfV, Gesamtprogramm zur Weiterentwicklung der Abiturstufe, 1980, BArch, R-2, Nr. A 8971.

17 MfV, Zusammenstellung der Hinweise aus der Bezirksschulräteberatung am 19./20.2.1980 zur Weiterentwicklung der Abiturstufe, uncorr. Niederschrift. BArch, R-Z, Nr. A 8971.

de diese Bezirke hatten besonderes Interesse daran, auch nach der Umstrukturierung (Auflösung von kleinen EOS bzw. Angliederung von EOS-Teilen an mehrzügige POS) über ein relativ breites weiterführendes Schulnetz, einschließlich attraktiver außerschulischer bzw. fakultativer Angebote, zu verfügen, betrachteten also „Zersplitterung“ nicht unbedingt als Nachteil. So betonten z.B. die Bezirksschulräte von Schwerin und Cottbus, daß bei der Auflösung bisher selbständiger EOS beachtet werden müsse, „daß die Traditionen, die an diesen Schulen gepflegt wurden, unbedingt weitergeführt werden“. Zur Diskussion stand des weiteren, „wie die Aufnahme in Spezialschulen und -klassen konkret zu gestalten ist, um den zu erwartenden Druck der Eltern ... abzufangen“. Vor allem wurde ein solcher Druck offenbar auf die SPK mit verstärktem Fremdsprachenunterricht erwartet. Der Hallenser Bezirksschulrat empfahl daher u. a. spezielle Eignungsprüfungen für diese Klassen, „um so der falschen Auffassung vorzubeugen, daß mit der Aufnahme in eine solche Einrichtung wie z. B. Schulen mit erweitertem Russischunterricht automatisch die Entscheidung über den Besuch der Abiturstufe getroffen worden sei“. Während „die Notwendigkeit der Präzisierung der Aufnahmerichtlinie unter dieser Sicht allgemein bejaht [wurde]“, lehnten einige Bezirke Eignungs- bzw. Aufnahmeprüfungen jedoch aufgrund einschlägiger Erfahrungen ab. „Um den zu erwartenden Druck der Eltern abzufangen“, regte der Berliner Vertreter vielmehr an, für die SPS/SPK, vor allem jene mit verstärktem Fremdsprachenunterricht, intern Aufnahmekontingente festzulegen und diese mit Hilfe der Kreisschulräte und der Direktoren auch intern zu realisieren. Der Rostocker Bezirksschulrat warf in diesem Zusammenhang die Frage auf, ob die Klassen mit verstärktem Fremdsprachenunterricht wirklich den Status von Spezialklassen erhalten sollten und es nicht sinnvoller wäre, von speziellen Klassen zu sprechen, die normalen Schulen angegliedert sind.

Diese Frage stellt sich in der Tat. Wenn man aber bedenkt, wie vehement das faktische Fortbestehen der VK IX und X, einschließlich jener mit verstärktem Fremdsprachenunterricht, und damit der „vierjährigen EOS“ verhindert werden sollte, dann versprach die offizielle Umwandlung der VK mit verstärktem Fremdsprachenunterricht in Spezialklassen, verbunden mit neuen Lehrplänen, eine mögliche Lösung des Problems. Auch die zum Abitur führenden SPS/SPK anderer Fachrichtungen umfaßten seit Anfang der achtziger Jahre nach wie vor die Stufen IX bis XII (vgl. SCHREIER 1996, S. 210–216). In der Aufnahmeordnung für EOS und SPS/SPK vom Dezember 1981 wurde ausdrücklich darauf hingewiesen, daß „aus dem Besuch einer Spezialklasse 9 und 10 kein Rechtsanspruch zur Weiterführung der Ausbildung bis zur Hochschulreife abgeleitet werden“ könne (Anordnung 1981). Ob sich dies jedoch auf administrativem Wege durchsetzen lassen würde, dürfte von vornherein fraglich gewesen sein.

4. Spezialklassen mit verstärktem alt- bzw. neusprachlichem Unterricht in den achtziger Jahren

Entsprechend den „Richtlinien für Spezialklassen mit verstärktem Fremdsprachenunterricht Klassenstufen 9 bis 12“ wurden ab September 1981 in allen Bezirken der DDR derartige SPK geführt. Schüler mit verstärktem neusprachli-

chem Unterricht erreichten in Russisch als erster Fremdsprache das Abiturniveau, in der zweiten Fremdsprache Englisch bzw. Französisch absolvierten sie einen erweiterten Abiturskurs, wobei der Abschluß mit der Sprachkundigenprüfung I in Stufe XII möglich war. Zudem erlangten die Schüler in einer dritten Fremdsprache (Englisch, Französisch, Spanisch, Polnisch, Tschechisch) gleichfalls das Abiturniveau. Schüler mit verstärktem altsprachlichem Unterricht erreichten über Russisch und Englisch hinaus in Latein als dritter Fremdsprache (nunmehr ab Stufe IX) das Abitur und absolvierten in der vierten Fremdsprache Griechisch einen zweijährigen Einführungslehrgang (Richtlinien 1981; DÖBERT 1994, S. 16–23; 1995, S. 38f.). Bei einer vorgesehenen Veränderung des Standortes der Fremdsprachenklasse(n) oder einer Neufestlegung der zweiten bzw. dritten Fremdsprache bedurfte der Vorschlag des Bezirksschulrates der Zustimmung durch das MfV. Im Zuge der Umstrukturierung der Abiturstufe reduzierte sich die Zahl der selbständigen EOS von 273 (1980/81) auf 204 (1983/84); die Zahl der EOS-Schulteile stieg im gleichen Zeitraum von vier auf 46 (davon ein EOS-Teil an einer SPS). Zahl und Standorte der EOS, die fremdsprachliche SPK führten, blieben jedoch im Vergleich zu den siebziger Jahren und auch bis 1989/90 nahezu konstant. Im Schuljahr 1983/84 gab es an 61 Schulen, also an fast 30 Prozent aller EOS, SPK, darunter die meisten mit verstärktem Fremdsprachenunterricht. So boten insgesamt 46 Schulen verstärkten neusprachlichen, acht verstärkten alt- und neusprachlichen sowie drei Einrichtungen verstärkten altsprachlichen Unterricht an (vgl. Tab. 3). Von den Schülern der Stufen IX bis XII in SPK mit verstärktem neusprachlichem Unterricht lernten in den achtziger Jahren zwischen 85 und 90 Prozent Englisch, die übrigen Französisch als zweite Fremdsprache. Als dritte Fremdsprache wählten in Stufe X durchschnittlich knapp 60 Prozent der Schüler Französisch, etwa zehn Prozent Spanisch, zwischen zwölf und 13 Prozent Tschechisch und rund acht Prozent Polnisch, die übrigen Englisch.¹⁸

Um die quantitative Entwicklung des Anteils jener Schüler, die in den siebziger Jahren Klassen mit verstärktem alt- bzw. neusprachlichem Unterricht besuchten, mit der Zahl der Schüler vergleichen zu können, die ab 1982/83 in SPK dieser Richtung an EOS lernten, waren die (ungefähren) Gesamtschülerzahlen der Stufen XI und XII an EOS ab diesem Zeitpunkt zu „rekonstruieren“. Die Schüler der alt- und neusprachlichen SPK (SPS/SPK-Statistik) wurden daher zu den Schülern in den regulären und R-Klassen (EOS-Statistik) addiert.¹⁹ Im Ergebnis zeigt sich, daß bei sinkenden absoluten Schülerzahlen in den Stufen XI und XII der Anteil der Schüler in den neusprachlichen Klassen/SPK mit rund sieben Prozent nahezu konstant blieb. In den Altsprachenklassen war seit Beginn der achtziger Jahre eine leichte Steigerung auf rund ein Prozent zu verzeichnen (vgl. Tab. 5). Auch der hohe Anteil der weiblichen Schüler in den „Sprachklassen“ dürfte sich in den achtziger Jahren fortgesetzt haben. Zwar ent-

18 Berechnet nach Anlagebogen zur Schulstatistik der SPS/SPK mit verstärktem Fremdsprachenunterricht, DDR-Konzentrationsbogen 1982/83, 1983/84, 1985/86 und 1988/89. Die Schüler der SPS für Fremdsprachen in Berlin-Lichtenberg fehlen darin aufgrund der anderen Sprachenfolge zumindest 1985/86.

19 Die Schüler der anderen an EOS befindlichen SPK sind in der berechneten Gesamtschülerzahl ab 1982/83 zwar nicht enthalten. Da diese Schüler aber bereits in den siebziger Jahren gesondert, d. h. nicht in der EOS-Statistik, erfaßt wurden, sind die Werte durchaus vergleichbar.

hält der Anlagebogen zur Schulstatistik der fremdsprachlichen SPK nicht die Zahl der Mädchen. Der im Vergleich mit den Vorjahren höhere Anteil der weiblichen an der Gesamtzahl der Schüler an SPS/SPK ab 1981/82 (vgl. Tab. 4) wird jedoch vor allem auf die Einbeziehung der fremdsprachlichen SPK zurückzuführen sein. Von den für die Schuljahre 1988/89 und 1989/90 in die Stufe IX dieser SPK aufgenommenen Schülern waren rund 70 Prozent Mädchen.²⁰ Wie bereits in den siebziger Jahren wirkten hier offensichtlich nach wie vor „geschlechtsspezifische Präferenzen im Bildungsverhalten“, die sich (Ende der achtziger Jahre) u. a. auch an der überdurchschnittlich hohen Teilnahme von Schülerinnen am fakultativen Fremdsprachenunterricht zeigten (SCHREIER 1996, S. 231–236).

Deutliche quantitative Veränderungen bewirkte die Umwandlung der Klassen mit verstärktem Fremdsprachenunterricht in alt- bzw. neusprachliche SPK in der Schulstatistik der SPS/SPK. Während die Zahl der (traditionellen) SPS/SPK etwa gleich blieb, erhöhte sich im Schuljahr 1981/82 die Zahl der Einrichtungen mit SPK, zu denen nun auch die EOS mit fremdsprachlichen SPK zählten, von 13 auf 62 (vgl. Tab. 1). In Stufe IX verdreifachte sich 1981/82 die Zahl der Spezialschüler. Die Gesamtzahl der Spezialschüler in den Stufen IX bis XII stieg von rund 3500 (1980/81) auf etwa 9700 (1982/83). In den achtziger Jahren entfielen über 60 Prozent der Spezialschüler in den Stufen IX bis XII auf SPK mit verstärktem Fremdsprachenunterricht (vgl. Tab. 4). Die Steigerungen der Schüler- und Klassenzahlen spiegeln somit keine direkte Erweiterung des Netzes der SPS/SPK wider, sondern resultieren fast ausschließlich aus dem veränderten Status der Fremdsprachenklassen. Zudem ist zu bedenken, daß die Absolventen aller SPS/SPK in den achtziger Jahren nur ca. ein Prozent des Altersjahrganges ausmachten (SCHREIER 1996, S. 291).

5. Zur Funktion der fremdsprachlichen SPK in den achtziger Jahren

Aufschlußreichen Einblick in die Entwicklung der SPS/SPK nach 1981/82 gibt eine Information der Hauptabteilung Oberschulen des MfV vom August 1983, die sich allerdings nur auf die diesem Ministerium unterstellten SPS/SPK bezieht.²¹ Zum Schuljahr 1983/84 hatten sich wie im Vorjahr durchschnittlich 1,4 Schüler um einen Platz in einer SPS/SPK (Stufe IX) beworben. Während die Zahl der Interessenten für die mathematischen- bzw. physikalisch-technischen sowie für die SPK für Musikerziehung über dem Durchschnitt lag, gab es für die SPS zur Vorbereitung auf ein Russischlehrerstudium zu wenige. Bei den SPK mit verstärktem Fremdsprachenunterricht kamen 1,4 Bewerber auf einen Platz. Von der Quantität her waren damit – wie es hieß – „bis auf die Spezialklassen zur Vorbereitung auf das Russischlehrerstudium ... gute Auswahlmöglichkeiten gegeben“. Der Auswahlprozeß sei in diesem Jahr durch viele Oberschuldirektoren

20 Berechnet nach Berichterstattung über die Aufnahme in SPK an Einrichtungen der Volksbildung – Klassenstufe IX –, DDR-Konzentrationsbogen 1988/89 und 1989/90.

21 MfV, HA Oberschulen, 2. Information über Führung, Stand und Probleme der Auswahl für die Abiturstufe, August 1983. BAArch, R-2, Nr. A.3184. Vgl. auch Dokument Nr. 334: Zu Aufnahmen in die EOS. 1. 11. 1985. In: GEISSLER/BLASK/SCHOLZE 1996, S. 542f.

ren zielgerichteter geführt worden, was sich u. a. darin zeige, daß geeignete Schüler systematischer und langfristiger für den Besuch einer SPK gewonnen und vorbereitet würden. Dazu zählte auch die Einflußnahme auf die „richtige“ soziale Zusammensetzung. Von den zum Schuljahr 1983/84 in die SPK aufgenommenen Schülern waren laut der genannten Information der Hauptabteilung Oberschulen 53 Prozent Arbeiter- und Bauernkinder, und dies entspräche der sozialen Zusammensetzung der vergangenen Jahre. Zugleich wurde festgestellt, daß „Antragstellungen der Eltern zur Aufnahme ihrer Kinder in eine Spezialklasse wie bisher vorrangig aus Kreisen der Intelligenz (erfolgten). Sie betrafen wie in den vergangenen Jahren die Spezialklassen mit verstärktem Fremdsprachenunterricht, richteten sich in diesem Jahr aber auch auf die Spezialklassen mathematischer und physikalisch-technischer Richtung“. In SPK mit verstärktem Fremdsprachenunterricht sollten 1983/84 rund 1700 Schüler aufgenommen werden. Dem standen rund 2400 Vorschläge und Anträge auf Aufnahme in eine solche SPK gegenüber; die Bewerberzahl lag damit noch über der von 1981. Nachdem in einigen Bezirken ohnehin bereits mehr Schüler bestätigt worden waren als vorgesehen, konnten sich die Klassenfrequenzen in Einzelfällen noch erhöhen, weil es aufgrund der Eingaben von Eltern zu nachträglichen Aufnahmen in diese SPK kam. Eine solche Tendenz wurde jedoch von seiten des Ministeriums als bedenklich angesehen, denn „erfahrungsgemäß werden diese Schüler nur in Ausnahmefällen nicht in die Abiturstufe übernommen. Diese Entwicklung kann in bestimmten Territorien zu Lasten des Direktübergangs von Schülern der Oberschule in Klasse 11 gehen“. Daher sollten die Klassenfrequenzen der fremdsprachlichen SPK auch in der Stufe XI, vor allem aber bei der Aufnahme in die Stufe IX gesenkt werden.²² Der leicht rückläufige Anteil von alt- und neusprachlichen Spezialschülern der Stufe IX an der Gesamtzahl der Spezialschüler in der zweiten Hälfte der achtziger Jahre (vgl. Tab. 4) könnte ein Indiz dafür sein, daß dies zumindest teilweise realisiert wurde.

Ein differenziertes Schulangebot, wie es in Form von SPS/SPK bestand, konnte vorzugsweise von jenen Schülern wahrgenommen werden, an deren Wohnort bzw. in deren Nähe sich eine solche Einrichtung befand. Das Netz der SPK mit verstärktem Fremdsprachenunterricht war viel engmaschiger als jenes anderer SPS/SPK, umfaßte alle Bezirke (vgl. Tab. 2 und 3); zudem erfolgten keine Aufnahmeprüfungen. Ein weiterer Grund für das rege Interesse an den fremdsprachlichen SPK dürfte daher auch darin bestanden haben, daß die Chancen für den Besuch einer solchen SPK von den Bewerbern zweifellos höher eingestuft wurden als bei SPS/SPK anderer Fachrichtungen.

Während die Studienwünsche der neu aufgenommenen Schüler aller weiteren SPS/SPK, wie die Hauptabteilung Oberschulen 1983 resümierte, der „Ziel- und Aufgabenstellung der jeweiligen SPK“ entsprachen, war dies bei den SPK mit verstärktem Fremdsprachenunterricht nicht der Fall. Positiv fiel ins Gewicht, daß über ein Drittel der Schüler ein Lehrerstudium in einer Fachkombination mit Fremdsprachen aufnehmen wollte. Durchaus denkbar ist jedoch, daß eine Reihe von Schülern den Berufswunsch Lehrer nur deshalb angegeben hatte, um einen der begehrten SPK- bzw. EOS-Plätze zu erhalten, sich aber später für eine

22 BAArch, R-2, Nr. A 3184.

andere Studienrichtung entscheiden wollte. Aufgrund des Lehrerdefizits in bestimmten Fächerkombinationen konnte der erklärte „Berufswunsch Lehrer“ eine Zulassung zur EOS durchaus befördern. Immerhin mußte das MfV auch hinsichtlich des Abiturientenjahrganges 1988 konstatieren, „daß sich ca. 1470 Schüler weniger für ein Diplomlehrerstudium beworben hatten, als mit dem Berufswunsch Diplomlehrer zu Anfang der Klasse 10 für den Besuch der EOS bestätigt wurden“.²³ Wenngleich wohl auch andere Gründe für die Fluktuation eine Rolle spielten, bleibt dennoch zu vermuten, daß zumindest ein Teil der Schüler eine solche „Strategie“ verfolgte.

Als problematisch hingegen empfand das MfV, daß über 400 Schüler als Berufswunsch „Sprachmittler“ angegeben hatten. Aufgrund der Attraktivität dieses Berufes und der sich davon vielleicht erhofften Perspektive von Auslandsreisen versprachen sich viele Schüler vom Besuch einer fremdsprachlichen SPK sicher bessere Zugangsvoraussetzungen für bestimmte Studienrichtungen. Für diese Fachrichtungen standen jedoch nur 260 Studienplätze zur Verfügung, die nach Auskunft des MHF in den Folgejahren zudem noch reduziert werden sollten. Hinzu kam, daß sich für solche Fächer auch Schüler aus R-Klassen und regulären Klassen der EOS interessierten, so daß auf eine „zielgerichtete Studienberatung“, d. h. auf eine – wie es umgangssprachlich hieß – „Umlenkung“ auf andere Studienrichtungen, gesetzt wurde. Die Kreisschulräte, die EOS-Direktoren und natürlich vor allem die Schüler und deren Eltern sollten mit „den hohen [fachlichen, ideologischen und ‚kadermäßigen‘] Anforderungen, die bei der Zulassung zum Sprachmittlerstudium gestellt werden müssen, sowie mit dem realen gesellschaftlichen Bedarf vertraut“ gemacht werden.

Von den zum Schuljahr 1982/83 neu aufgenommenen Schülern in Altsprachenklassen wollten 42 Prozent ein Medizin- bzw. Pharmaziestudium aufnehmen, 1983/84 nur noch 25 Prozent, was mit einer entsprechenden Einflußnahme des Ministeriums begründet wurde. Inwieweit hierbei veränderte Auswahlkriterien eine Rolle spielten oder ob interessierte Schüler auf andere Berufswünsche „umgelenkt“ wurden, geht aus dem Papier nicht hervor. Denkbar ist z. B., daß Schüler zwar offiziell auf ihren ursprünglichen Berufswunsch verzichteten oder gleich einen anderen angaben, aber dennoch vorhatten, sich für ein Medizinstudium zu bewerben. Wie auch die anderen SPS/SPK sollten die altsprachlichen Klassen bildungsökonomisch effektiv sein. Das aber waren sie nur, wenn die Schüler später auch einen Studienplatz in einer Fachrichtung erhielten, für die eine solche Vorbildung erforderlich war. Bei den hohen Bewerberzahlen in besonders gefragten Fächern wie Medizin war dies jedoch nicht zu erwarten.

Das Abitur in einer (Spezial-)Klasse mit verstärktem Fremdsprachenunterricht abzulegen, versprach nicht unbedingt einen sicheren Studienplatz oder die bevorzugte Zulassung für bestimmte Fachrichtungen. Die Auswertung der Bewerbungs- und Zulassungspraxis in der ersten Hälfte der achtziger Jahre zeigte zwar, daß rund 91 Prozent der Bewerber aus SPK an Universitäten und Hochschulen und etwa 85 Prozent der Bewerber von EOS, einschließlich der SPK für Musik, Russisch, Mathematik/Naturwissenschaften und Sprachen, zum Studium zugelassen wurden.²⁴ Damit ist jedoch nicht gesagt, daß es sich in jedem Fall

23 MfV, Abt. Abiturstufe. Zu Ergebnissen der Studienbewerbungen des Abiturjahrganges 1988 und zur Arbeit mit den abgelehnten Bewerbern [1988]. BArch, R-2, Nr. K 1350.

auch um die gewünschte Studienrichtung handelte. So wäre es interessant zu erfahren, wie viele Absolventen von fremdsprachlichen SPK in einer adäquaten bzw. in der von ihnen gewünschten Fachrichtung ein Studium aufnehmen konnten. Der Besuch einer fremdsprachlichen SPK dürfte aber dennoch nicht nur hinsichtlich des Erwerbs der Hochschulreife von Bedeutung gewesen sein. Man erhoffte sich daraus sicherlich auch günstigere Zugangsvoraussetzungen für die favorisierte Studienrichtung.

Zwar stellten die Fremdsprachenklassen sowohl in den siebziger als auch in den achtziger Jahren ein spezielles Bildungsangebot dar, aber in bezug auf ihre Funktion vollzog sich seit Anfang der achtziger Jahre ein Wandel, nicht nur wegen ihres formal veränderten Status als SPK. Seit dem Bestehen der nur noch zweijährigen EOS war (erwartungsgemäß) das eingetreten, was mit der Umwandlung der fremdsprachlichen VK in SPK verhindert oder zumindest gebremst werden sollte. Eltern, die einen hochschulvorbereitenden Schulabschluß für ihre Kinder anstrebten, erblickten nun auch in den SPK mit verstärktem Fremdsprachenunterricht ab Stufe IX eine Zugangsmöglichkeit zum Abitur bzw. sahen darin – analog den VK – eine Art Vorauswahl.

Das wachsende Interesse an den SPK, „vorrangig aus Kreisen der Intelligenz“, wie es 1983 im MfV konstatiert wurde²⁴, dürfte ein weiterer Hinweis darauf sein, wie es „der neuen sozialistischen Intelligenzschicht zunehmend besser (gelang), ihren kulturellen Vorsprung in Bildungsvorteile für ihre Kinder umzusetzen“, was sich bereits seit Ende der siebziger Jahre u. a. in ihrem überproportionalen Anteil an den verschiedenen Formen der Abiturstufe widerspiegelte (SCHREIER 1996, S. 238 f.).

Wie in den Jahrzehnten zuvor – das zeigt das Beispiel der R-Klassen seit den fünfziger (vgl. HUSCHNER 1996), der Vorbereitungsklassen seit Ende der sechziger und schließlich der fremdsprachlichen SPK seit Anfang der achtziger Jahre – wird deutlich, daß bei einem selektiven Zugang zur Abiturstufe, wie er in der DDR praktiziert wurde, die offiziellen Intentionen bzw. Versuche zur Planung und Steuerung des Bildungsverhaltens letztlich ohne die „gewünschte“ Wirkung blieben.

Literatur

- ANORDNUNG über die Aufnahme in die erweiterte allgemeinbildende POS und in Spezialklassen an Einrichtungen der Volksbildung sowie über die Bestätigung von Schülern für die Bewerbung um eine Lehrstelle in der BmA – Aufnahmeordnung – vom 5. 12. 1981. In: FUCHS/PETERMANN 1991, S. 177–179.
- BENNER, D./MERKENS, H./GATZEMANN, TH. (Hrsg.): Pädagogische Eigenlogiken im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern. Neue Ergebnisse aus der an der Freien Universität Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin eingerichteten DFG-Forscherguppe. Berlin 1996, S. 183–228.
- BENNER, D./MERKENS, H./SCHMIDT, F. (Hrsg.): Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern – Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel. Erste Ergebnisse

24 Wege zur Hochschulreife im Vergleich [aus einer Diskussionsgrundlage zu Erfahrungen und Problemen der Entwicklung der Abiturstufe vom 12. September 1986]. In: FUCHS/PETERMANN 1991, S. 285.

25 Vgl. Anm. 21.

- aus der an der Freien Universität Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin eingerichteten DFG-Forscherguppe. Berlin 1996, S. 261–289.
- BILDUNGSPOLITIK in der DDR 1963–1976. Dokumente. Hrsg. und erläutert von S. BASKE. (Osteuropa-Institut an der Freien Universität Berlin. Erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen. Hrsg. von O. ANWEILER/S. BASKE. Bd. 11). Berlin 1979.
- DÖBERT, H.: Das Bildungswesen der DDR in Stichworten. Inhaltliche und administrative Sachverhalte und ihre Rechtsgrundlagen. Berlin 1995.
- DÖBERT, H.: Wege zur Hochschule in der DDR. Eine bildungsgeschichtliche Dokumentation. (Forschungsbericht. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung). Berlin 1994.
- FUCHS, H.-J./PETERMANN, E.: Bildungspolitik in der DDR 1966–1990. Dokumente. Berlin 1991.
- GEISSLER, G./BLASK, F./SCHOLZE, T.: Schule: Streng vertraulich! Die Volksbildung der DDR in Dokumenten. Berlin 1996.
- HUSCHNER, A.: Klassen und Schulen mit erweitertem Russischunterricht im Schulsystem der DDR (1952/53 bis 1989/90). In: BENNER/MERKENS/GATZEMANN 1996, S. 203–210.
- HUSCHNER, A.: Vereinheitlichung und Differenzierung in der Schulentwicklung der SBZ und DDR. Zweige und Klassen mit verstärktem alt- bzw. neusprachlichem Unterricht im Schulsystem der SBZ/DDR (1946 bis Anfang der siebziger Jahre). In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), S. 279–297.
- KUHRT, W./SCHNEIDER, G.: Erziehung zur bewußten Berufswahl. Beiträge zur Theorie und Praxis der Berufs- und Studienberatung in der DDR. Berlin (Ost) 1971.
- RICHTLINIEN für Spezialklassen mit verstärktem Fremdsprachenunterricht Klassenstufen 9 bis 12. Hrsg. vom Ministerium für Volksbildung Berlin (Ost) 1981.
- SCHREIER, G.: Förderung und Auslese im Einheitsschulsystem. Debatten und Weichenstellungen in der SBZ/DDR 1946 bis 1989. (Studien und Dokumentationen zur vergleichenden Bildungsforschung. Hrsg. v. W. MITTER. Bd. 22). Frankfurt a. M. 1996.
- SCHREIER, G.: Zur Entwicklung der regionalen Bildungsbeteiligung in der DDR. In: Bildung und Erziehung 43 (1990), S. 79–96.
- ZYMEK, B.: Die Schulentwicklung in der DDR im Kontext einer Sozialgeschichte des deutschen Schulsystems. Historisch-vergleichende Analyse lokaler Schulangebotsstrukturen in Mecklenburg und Westfalen, 1990–1996. In: S. HÄDER/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Bildungsgeschichte einer Diktatur. Bildung und Erziehung in SBZ und DDR im historisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim 1997, S. 25–53.

Anschrift der Autorin

Dr. Anke Huschner, Freie Universität, Institut für Allgemeine Pädagogik,
Arnimallee 11, 14195 Berlin

Tabelle 1: Anzahl der Spezialschulen (SPS) und Einrichtungen mit Spezialklassen (SPK) nach Bezirken Schuljahre 1971/72 bis 1989/90																			
Schuljahr	DDR		Berlin		Cottbus		Dresden		Erfurt		Frankfurt/Oder		Gera		Halle		Karl-Marx-Stadt		
	SPS	SPK	SPS	SPK	SPS	SPK	SPS	SPK	SPS	SPK	SPS	SPK	SPS	SPK	SPS	SPK	SPS	SPK	
1971/72	16	8	4	2	0	0	4	0	1	0	1	0	2	1	1	2	0	1	
1972/73	16	8	4	2	0	0	4	0	1	0	1	0	2	1	1	2	0	1	
1973/74	16	8	4	2	0	0	4	0	1	0	1	0	2	1	1	2	0	1	
1974/75	16	7	4	2	0	0	4	0	1	0	1	0	2	1	1	2	0	0	
1975/76	15	9	4	2	0	0	4	0	1	0	1	0	2	1	1	2	0	1	
1976/77	16	10	5	2	0	0	4	0	1	0	1	0	2	1	1	2	0	2	
1977/78	16	11	5	2	0	0	4	0	1	0	1	0	2	1	1	2	0	2	
1978/79	16	10	5	2	0	0	4	0	1	0	1	0	2	1	1	2	0	2	
1979/80	16	13	5	3	0	0	4	0	1	0	1	0	2	1	1	2	0	2	
1980/81	16	13	5	3	0	0	4	0	1	0	1	0	2	1	1	2	0	2	
1981/82	17	62	5	8	0	3	4	6	1	5	1	3	2	3	1	5	0	8	
1982/83	16	69	5	8	0	3	4	6	1	5	1	3	2	3	1	5	0	8	
1983/84	16	71	5	8	0	3	4	6	1	5	1	3	2	3	1	5	0	8	
1984/85	16	69	5	6	0	3	4	6	1	5	1	3	2	2	1	6	0	8	
1985/86	17	70	5	6	0	3	4	6	1	5	1	3	2	2	1	6	1	8	
1986/87	14	76+8	3	9	0	3	2	9	1	6	1	3	2	2	0	7+2	1	8+1	
1987/88	14	77+8	3	9	0	3	2	9	1	6	1	3	2	2	0	7+2	1	8+1	
1988/89	27	64+11	7	4+1	0	3	4	7	2	5	1	3	2	2	4	3+3	2	7+1	
1989/90	29	60+15	7	3+2	1	3	4	7	2	5	1	3	2	2+1	4	4+2	2	7+1	

Tabelle 4: Schüler in Spezialschulen (SPS) und Einrichtungen mit Spezialklassen (SPK), dar. weiblich, Stufen IX bis XII, 1980/81 bis 1989/90, sowie Anzahl und Anteil der Schüler in Spezialklassen mit verstärktem neu- bzw. altsprachlichem Unterricht an der Gesamtzahl der Schüler in SPS/SPK, Stufen IX bis XII, 1982/83 bis 1989/90

Schuljahr	Schüler SPS/ SPK gesamt Stufe IX	dar. weibl.	Prozent	Schüler in neusprachl. SPK Stufe IX	Prozent	Schüler in altsprachl. SPK Stufe IX	Prozent
1980/81	909	484	53,2				
1981/82	2725	1645	60,4				
1982/83	2763	1700	61,5	1614	58,4	206	7,5
1983/84	2719	1676	61,6	1586	58,3	200	7,4
1985/86	2636	1559	59,1	1399	53,1	194	7,4
1988/89	2745	1648	60,0	1408	51,3	195	7,1
1989/90	2845	1686	59,3	1508	53,0	190	6,7
	Stufe X	dar. weibl.	Prozent	Stufe X	Prozent	Stufe X	Prozent
1980/81	1001	537	53,6				
1981/82	1108	602	54,3				
1982/83	2782	1672	60,1	1584	56,9	210	7,5
1983/84	2801	1707	60,9	1646	58,8	205	7,3
1985/86	2679	1618	60,4	1414	52,8	188	7,0
1988/89	2736	1629	59,5	1416	51,8	191	7,0
1989/90	2768	1649	59,6	1501	54,2	192	6,9
	Stufe XI	dar. weibl.	Prozent	Stufe XI	Prozent	Stufe X	Prozent
1980/81	827	417	50,4				
1981/82	1000	535	53,5				
1982/83	2124	1260	59,3	1203	56,6	166	7,8
1983/84	2479	1446	58,3	1479	59,7	194	7,8
1985/86	2404	1432	59,6	1373	57,1	185	7,7
1988/89	2379	1358	57,1	1294	54,4	174	7,3
1989/90	2358	1373	58,2	1354	57,4	182	7,7

	Stufe XII	dar. weibl.	Prozent	Stufe XII	Prozent	Stufe XII	Prozent
1980/81	746	351	47,1				
1981/82	925	489	52,9				
1982/83	2055	1201	58,4	1125	54,7	162	7,9
1983/84	2069	1225	59,2	1194	57,7	161	7,8
1985/86	2401	1428	59,5	1377	57,4	187	7,8
1988/89	2336	1312	56,2	1302	55,7	182	7,8
1989/90	2340	1344	57,4	1356	57,9	172	7,4

	Stufe IX-XII	dar. weibl.	Prozent	Stufe IX-XII	Prozent	Stufe IX-XII	Prozent
1980/81	3483	1789	51,4				
1981/82	5758	3271	56,8				
1982/83	9724	5833	60,0	5526	56,8	744	7,7
1983/84	10068	6054	60,1	5905	58,7	760	7,5
1985/86	10120	6037	59,7	5563	55,0	754	7,5
1988/89	10196	5947	58,3	5420	53,2	742	7,3
1989/90	10311	6052	58,7	5719	55,5	736	7,1

Quelle: Schulstatistik der SPS/SPK, DDR-Konzentrationsbogen und Anlagebogen für SPK mit verstärktem Fremdsprachenunterricht; eigene Berechnungen.

Quelle: Schulstatistik der SPS/SPK, DDR-Konzentrationsbogen und Anlagebogen für SPK mit verstärktem Fremdsprachenunterricht; eigene Berechnungen.

Schüler der Stufe XII an EOS nach Art der Klassen							
Schuljahr	Schüler gesamt	davon Schüler in neu- sprachlichen Klassen/SPK	Prozent	Schüler in altsprachlichen Klassen/SPK	Prozent	Schüler in Russisch- Klassen	Prozent
1970/71	25348	1718	6,8	177	0,7	884	3,5
1971/72	26841	1711	6,4	168	0,6	917	3,4
1972/73	26954	1752	6,5	159	0,6	1046	3,9
1973/74	24520	1539	6,3	172	0,7	899	3,7
1974/75	23528	1570	6,7	124	0,5	940	4,0
1975/76	22119	1514	6,8	126	0,6	909	4,1
1976/77	22173	1600	7,2	160	0,7	994	4,5
1977/78	21849	1437	6,6	139	0,6	1015	4,6
1978/79	21318	1467	6,9	140	0,7	1046	4,9
1979/80	21022	1424	6,8	143	0,7	998	4,7
1980/81	21708	1526	7,0	170	0,8	1021	4,7
1981/82	21290	1318	6,2	168	0,8	937	4,4
1982/83	20820	1125	5,4	162	0,8	959	4,6
1983/84	20937	1194	5,7	161	0,8	1006	4,8
1985/86	20235	1377	6,8	187	0,9	940	4,6
1988/89	18673	1302	7,0	182	1,0	1142	6,1
1989/90	18714	1356	7,2	172	0,9	1176	6,3

Quelle: Schulstatistik der EOS und der SPS/SPK (Anlagebogen für SPK mit verstärktem Fremdsprachenunterricht), DDR-Konzentrationsbogen; eigene Berechnungen. Bei den Gesamtschülerzahlen ab 1982/83 handelt es sich um die Summe der Schüler in regulären Klassen und in R-Klassen (Schulstatistik der EOS) sowie der Schüler in SPK mit verstärktem alt- bzw. neusprachlichem Unterricht an EOS (Schulstatistik der SPS/SPK).

Eltern und Schule im Transformationsprozeß

Bedingungen der Schullaufbahn ost- und westdeutscher Jugendlicher am Ende der Sekundarstufe I¹

1. Problemstellung

1.1 Einleitung

Amtliche Statistiken sowie Längsschnittstudien mit Auszubildenden und Hochschulabsolventen belegen in eindrucksvoller Weise, daß sich Bildungsinvestitionen gerade in Zeiten ungünstigerer Arbeitsmarktbedingungen beim Einkommen, der Arbeitsplatzsicherheit, den Aufstiegschancen sowie den Arbeitsinhalten und der beruflichen Autonomie auszahlen (SCHÖBER/TESSARING 1993). Da strukturelle und rechtliche Bedingungen den Abgang von bzw. Zugang zu Bildungsinstitutionen regeln, werden mit jeder Bildungsentscheidung biographische Weichen gestellt, können Übergänge auch „als Nadelöhr für gesellschaftlichen Erfolg“ betrachtet werden (KUTSCHA 1991, S. 113).

Vergleichsweise intensiv erforscht wurde der erste Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Bildungsgänge der Sekundarstufe I. Hierzu vorgelegte Studien zeigen, daß Eltern faktisch mit der Wahl der Schulform, die ihr Kind nach dem Ende der Grundschulzeit besuchen soll, wichtige Vorentscheidungen über dessen weitere Schullaufbahn treffen (zusammenfassend DITTON 1995). Unklar ist jedoch bislang, welche Faktoren bei der am Ende der Sekundarstufe I anstehenden Bildungsentscheidung zum Tragen kommen, die ja in erster Linie von den Jugendlichen selbst getroffen wird. Dabei läßt sich zeigen, daß Gymnasiasten zwar mit großer Selbstverständlichkeit eine Fortsetzung ihrer allgemeinbildenden Schulausbildung anstreben und verwirklichen, jedoch weniger als 10% der Schulentlassenen aus der Klasse 10 den Wechsel in die gymnasiale Oberstufe eines Gymnasiums bzw. eines Fach- oder eines beruflichen Gymnasiums vollziehen (z.B. BMBW 1993). Angesichts dieser Zahlen stellt sich die aus bildungspolitischer Sicht wichtige Frage, was ost- und westdeutsche Schüler jeweils dazu veranlaßt bzw. davon abhält, von einer der verschiedenen weiterführenden Schulformen der Sekundarstufe I aus den Übergang in die gymnasiale Oberstufe zu realisieren.

Die vorliegende Arbeit widmet sich dieser Frage, indem zunächst mit Rückgriff auf handlungstheoretische Überlegungen verschiedene in der Person der

1 Die Daten basieren auf einer Befragung von ost- und westdeutschen Jugendlichen und ihren Eltern, die von der Deutschen Forschungsgemeinschaft unterstützt und von einer Forschergruppe aus Mannheim (MANFRED HOFER, PETER NOACK, ELKE WILD und BÄRBEL KRACKE) und Leipzig (UDO ETTRICH, ROLF KRAUSE) durchgeführt wird.

Jugendlichen selbst liegende Faktoren herausgearbeitet werden, die die Bildungsentscheidung von Schülern beeinflussen sollten. Daran anschließend werden aus sozialisationstheoretischer Sicht Bedingungen im familialen Umfeld benannt, denen ebenfalls eine prognostische Bedeutung für das faktische Übertrittsverhalten Jugendlicher zukommen sollte.

1.2 *Das Bildungsverhalten Jugendlicher aus handlungstheoretischer Perspektive*

Obwohl in Reaktion auf den fortschreitenden Trend zur Verlängerung der allgemeinbildenden Ausbildung das wissenschaftliche Interesse am Übergang nach der 10. Jahrgangsstufe gewachsen ist (zusammenfassend KUTSCHA 1991; BROCK 1991), ist bislang wenig über die das Übergangsverhalten Jugendlicher beeinflussenden Motive bekannt. Immerhin weisen vorliegende Panel- und Survey-Studien (z.B. BLIEN/REINBERG/TESSARING 1990; BLOSSFELD 1988) sowie soziobiographische Forschungsansätze (HEINZ 1995) darauf hin, daß Jugendliche ihre Bildungsentscheidungen unter Berücksichtigung von wahrgenommenen Optionen und Restriktionen sowie nach Maßgabe persönlicher Wertvorstellungen und Lebensziele treffen (z.B. SCHÖBER/TESSARING 1993). Insofern erscheint es naheliegend, die am Ende der 10. Klasse anstehende Schullaufbahnentscheidung als einen längerfristigen Prozeß zu verstehen, der handlungstheoretisch rekonstruiert werden kann (vgl. DITTON 1992).

Gemeinsam ist Theorien rationalen Handelns die Vorstellung, daß dem menschlichen Handeln rationale Kosten-Nutzen-Abwägungen vorausgehen und Entscheidungen auf der Basis von antizipierten Handlungskonsequenzen und deren Bewertung getroffen werden (vgl. ESSER 1990; KRAAK 1988). Im Rahmen von Erwartungs-mal-Wert-Ansätzen (z.B. HECKHAUSEN 1980) wird ferner postuliert, daß neben individuellen Wert- und Zielvorstellungen, von denen die Valenz der antizipierten Folgen abhängt, den subjektiven Überzeugungen einer Person bezüglich der Erwartbarkeit von Handlungsfolgen eine wichtige handlungsleitende Funktion zukommen sollte. Angewendet auf die Situation von Schülern am Ende der 10. Klasse, gilt es daher, mit Rückgriff auf Befunde der Schul- und Jugendforschung diejenigen Ziele und Erwartungshaltungen zu konkretisieren, die Schüler mit einer verlängerten Schulausbildung verbinden.

Hier ist der Blick zunächst auf die von Jugendlichen angestrebten *Schul- und Ausbildungsabschlüsse* zu richten, da viele Heranwachsende die Funktion der Schule weniger in der Bereitstellung von lebens- und berufspraktischem Wissen zu sehen scheinen als in der Vergabe von Zertifikaten, ohne die ein erfolgreicher Start ins Berufsleben kaum möglich ist (z.B. CZERWENKA u. a. 1990). Vor diesem Hintergrund dürften vor allem diejenigen Schüler den Übertritt in die gymnasiale Oberstufe vollziehen und bereits im Vorfeld alle hierzu notwendigen Voraussetzungen geschaffen haben, die mit dem Abitur den uneingeschränkten Zugang zu allen Bildungs- und Ausbildungsgängen anstreben und glauben, angestrebte Berufspositionen am ehesten über ein Hochschulstudium erreichen zu können. Indirekt gestützt werden die skizzierten Überlegungen durch Befunde, wonach die schulischen und beruflichen Aspirationen Jugendlicher von hoher prognostischer Bedeutung für ihre schulischen Leistungen, die faktische Er-

langung des Abiturs und das Erreichen attraktiver Berufstätigkeiten sind (z.B. MEULEMANN 1988; MARJORIBANKS 1991).

Dezidierte Vorstellungen hinsichtlich der Höhe des beruflichen Abschlusses implizieren nicht, daß Jugendliche bereits konkrete inhaltliche Vorstellungen von dem Beruf haben, den sie später einmal ausüben wollen. Tatsächlich scheint mit der Berufsfindung Jugendlicher ein nicht selten bis ins frühe Erwachsenenalter hineinreichender Prozeß angesprochen zu sein (vgl. WALLACE-BROSCIOUS/SERAFICA/OSIPOW 1994). Verschiedene Autoren (z.B. HEITMEYER/OLK 1991) argumentieren in diesem Zusammenhang, daß im Zuge der Enttraditionalisierung der Muster für Lebens- und berufliche Karriereverläufe häufig Entscheidungsunsicherheiten auf seiten Jugendlicher auftreten würden, wenn diese den vorhandenen Entscheidungsspielraum sinnvoll nutzen wollen. Eine Verlängerung des Schulbesuchs würde in dieser Situation allein deshalb attraktiv, weil das damit einhergehende Moratorium für die Konkretisierung der eigenen Berufsvorstellungen genutzt werden könne. In Einklang mit dieser Sichtweise stehen Befunde, wonach unter Jugendlichen insgesamt eine diffuse Orientierung auf die Arbeit und eine Unkenntnis von Berufen und Ausbildungswegen weit verbreitet ist (vgl. DU BOIS-REYMOND/GUIT/VAN ROOIJEN 1992; SCHOBER/TESSARING 1993). Direktere Hinweise sind einer Studie zu entnehmen, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleituntersuchung eines Schulversuchs in Hamburg durchgeführt wurde (vgl. POPP 1993). Ihre Entscheidung für den neu eingerichteten Bildungsgang, in dessen Verlauf eine berufliche Ausbildung absolviert und gleichzeitig die Hochschulreife erlangt werden kann, begründeten viele Jugendliche damit, daß sie sich dem „Ernst des Lebens“ noch nicht gewachsen fühlten und mit der Verlängerung der Schulzeit den Zeitpunkt einer definitiven Berufswahl hinausschieben wollten.

Eng verknüpft mit den Aspirationen Jugendlicher sind deren *inhaltliche Ansprüche an die spätere Berufstätigkeit*. Studien zum Wertewandel und zur Arbeitsmoral Heranwachsender weisen darauf hin, daß materiell-instrumentelle Arbeitsorientierungen – die gekennzeichnet sind durch das Streben nach einem sicheren Arbeitsplatz sowie den Wunsch, „Karriere zu machen“ und „viel Geld zu verdienen“ (MANSEL/POLLMER/HURRELMANN 1992) – mit steigender Schulbildung signifikant seltener anzutreffen sind (vgl. BERTRAM 1987; Deutscher Industrie- und Handelstag 1990). Obwohl nicht erwiesen ist, daß Arbeitseinstellungen die Schullaufbahnentscheidung Jugendlicher kausal beeinflussen, könnten Gymnasiasten mit der Fortsetzung der schulischen Laufbahn eher „postmaterielle“ Ziele verfolgen. Dagegen könnten ausgeprägt materiell-instrumentelle Anspruchshaltungen doch gerade bei leistungsfähigen Nichtgymnasiasten den Ausschlag für einen Wechsel in die gymnasiale Oberstufe geben. Diese könnten sich bereits bewußter mit den „Signalen des Arbeitsmarktes“ auseinandergesetzt und dabei erkannt haben, daß Bildungsabschlüsse die besten Voraussetzungen im Wettbewerb um attraktive Berufe bieten.

Schließlich ist zu bedenken, daß sich Jugendliche bei ihrer Entscheidung möglicherweise nicht nur von langfristigen Zukunftsplänen leiten lassen. So dürfte die Aussicht, bei Fortführung der allgemeinbildenden Ausbildung noch vergleichsweise lange von den Eltern abhängig zu bleiben (vgl. BUBA/VASKOVICS/FRÜCHTEL 1992), vor allem Jugendliche mit ausgeprägtem *Abgrenzungs- und Unabhängigkeitsstreben* abschrecken. In diesem Zusammenhang zeigt eine

1992 durchgeführte BIBB-HIS-Studie (vgl. BMBW 1993), daß zumindest Abiturienten ein Studium seltener planen, wenn sie möglichst bald finanziell unabhängig sein wollen.

Aus der Perspektive von Erwartungs-mal-Wert-Ansätzen sollten sich in dem Übergangsverhalten Jugendlicher nicht nur deren Wertorientierungen und Zielvorstellungen, sondern auch Erwartungen niederschlagen, die sich auf die subjektive Erreichbarkeit angestrebter Ziele beziehen. Hiermit ist zum einen die für alle Schüler relevante Frage angesprochen, ob die Anforderungen in der gymnasialen Oberstufe als persönlich bewältigbar erachtet werden. Darüber hinaus sehen sich speziell Haupt- und Realschüler mit dem Problem konfrontiert, die an den Wechsel in die Klasse 11 geknüpften formalen Leistungsnachweise erbringen zu müssen.²

Das bisherige Leistungsvermögen von Schülern dürfte bei beiden Aspekten zum Tragen kommen, da Noten nicht nur über die sich formal eröffnenden Ausbildungsoptionen entscheiden, sondern auch die leistungsbezogenen Selbsteinschätzungen Jugendlicher prägen. So dürften vor allem die Schüler überzeugt sein, die im Verlauf der gymnasialen Oberstufe auf sie zukommenden Anforderungen bewältigen zu können, die bereits in der Sekundarstufe I gute *Noten*, eine hohe *Leistungsbereitschaft* sowie hohe *schulische Selbstwirksamkeitserwartungen* entwickelt haben. Zahlreichen Studien zufolge (zusammenfassend PINTRICH/SCHUNK 1996; ZIMMERMAN 1995) ist von positiven Zusammenhängen zwischen der Selbstwirksamkeitserwartung von Schülern, ihren Schulnoten sowie ihrer Lernmotivation und ihrer Einstellung zur Schule auszugehen. Bezogen auf die Schullaufbahnentscheidung am Ende der 10. Klasse, könnten überdurchschnittliche Leistungen und positive Lernhaltungen insbesondere bei Haupt- und Realschülern den Ausschlag geben, ob sie ihre Schullaufbahn fortführen oder nicht. Schließlich ist für sie der Wechsel in die gymnasiale Oberstufe gleichbedeutend mit dem Eintritt in eine neue Lernkultur, deren Anforderungen sie im Vorfeld weniger gut abschätzen können als Gymnasiasten.

1.3 *Das Bildungsverhalten Jugendlicher aus sozialisationstheoretischer Perspektive*

Aus sozialisationstheoretischer Perspektive sollten neben den schulischen Erfahrungen, die die bildungsbezogenen Einstellungs- und Verhaltensmuster Jugendlicher prägen, auch Bedingungen der familialen Umwelt bei der Schullaufbahnentscheidung zum Tragen kommen. Empirische Befunde hierzu liefern vor allem bildungssoziologisch orientierte Studien, in denen der Bildungsweg und Bildungserfolg von Schülern prospektiv über längere Zeiträume hinweg untersucht wurde (z. B. MEULEMANN 1988; MANSEL 1993; MARJORIBANKS 1991; STALLMANN 1990). Danach zählen *Schichtindikatoren* wie die Schulbildung und der Berufsstatus beider Elternteile sowie das Familieneinkommen zu den vorhersa-

2 Für diese Arbeit ist das Schulrecht in den Ländern Sachsen und Baden-Württemberg relevant. Hier müssen Schüler in Deutsch, Mathematik und in der ersten Fremdsprache mindestens „gute“ Leistungen und eine Gesamtnote von 2,3 im letzten Zeugnis nachweisen, um an einem staatlichen Gymnasium angenommen zu werden.

gekräftigsten Faktoren für die schulischen Leistungen und erreichten Bildungsabschlüsse Jugendlicher in neuen wie alten Bundesländern (zusammenfassend DITTON 1995). Ein wesentlicher Grund für die „soziale Statusvererbung“ dürfte darin liegen, daß Eltern sich bereits bei der am Ende der Grundschulzeit anstehenden Wahl einer weiterführenden Schule von schichtspezifisch geprägten Wahrnehmungs- und Denkmustern leiten lassen und auf diese Weise frühzeitig Weichen für den weiteren Bildungsweg ihrer Kinder stellen. Unklar ist jedoch bislang, inwieweit sich Unterschiede im Übergangsverhalten von Nichtgymnasiasten, für die der Übertritt in die gymnasiale Oberstufe mit einem Wechsel der Schulform verknüpft ist, aufgrund von Schichtmerkmalen vorhersagen lassen. Da vor allem sozial weniger privilegierte Kinder bereits bei vereinzelt schlechten Noten den Anspruch auf eine gymnasiale Laufbahn aufzugeben scheinen (BOFINGER 1990) und da in dieser Gruppe zudem Probleme wie Klassenwiederholung, Schulwechsel und Nachhilfe häufiger auftreten (BÜCHNER/KRÜGER 1996), dürfte es sich bei den in dieser Arbeit betrachteten Schülern – die die Schule ja bereits bis zur 10. Klasse erfolgreich absolviert haben – um eine positiv selektierte Gruppe handeln. Innerhalb dieser Gruppe auftretende Unterschiede im Bildungsverhalten Jugendlicher könnten sich insofern weniger als eine Funktion von sozialstrukturellen Familienmerkmalen darstellen denn als eine Funktion von – auch innerhalb einer Sozialschicht variierenden – Charakteristika der Eltern-Kind-Interaktion.

Aus der Vielzahl proximaler Merkmale der familialen Sozialisation (vgl. RYAN/ADAMS 1995; HOFER/KLEIN-ALLERMANN/NOACK 1992; MERKENS/CLASSEN/BERGS-WINKELS 1997) wurde die Rolle der elterlichen Aspirationen und des Erziehungsverhaltens von Eltern besonders intensiv untersucht. Das Gewicht, das den *elterlichen Aspirationen* für die Schullaufbahn Heranwachsender zukommt, zeigt sich u. a. in der – unabhängig vom Leistungsstand Heranwachsender nachweisbaren – hohen prognostischen Bedeutung, die den Schul- und Berufsabschlußwünschen von Eltern für die schulischen Aspirationen Jugendlicher zukommt (MARJORIBANKS 1995; WILD/WILD 1997). Mit Blick auf die Schullaufbahnentscheidung Jugendlicher am Ende der 10. Klasse ist daher zu vermuten, daß eine Fortführung der schulischen Ausbildung von Schülern eher angestrebt und realisiert wird, wenn Eltern hohe schulische und berufliche Abschlußwünsche an ihre Kinder herantragen und diese die elterlichen Erwartungen übernehmen.

Bezüglich des *kindperzipierten Erziehungsverhaltens* von Eltern schließlich hat sich ein induktives oder autonomieförderliches Erziehungsverhalten, das sich durch die Begründung von Regeln und Geboten und die Anerkennung der kindlichen Autonomiebedürfnisse und Gefühle auszeichnet, als vorteilhaft erwiesen (vgl. STEINBERG u.a. 1994; WILD/WILD 1997; WILD/KRAPP 1995; ETTRICH/KRAUSE/HOFER/WILD 1996; DECI/RYAN 1993). Da ein autoritativer Erziehungsstil nicht nur die Lernmotivation und schulische Leistungsentwicklung Jugendlicher, sondern auch die Internalisierung von Wertmaßstäben, die Eltern und Lehrer an Schüler herantragen, begünstigt, sollten autoritativ erzogene Jugendliche eher einen Wechsel in die gymnasiale Oberstufe erwägen. Für Schulabgänger sollte dagegen typisch sein, daß sie über autoritäre Disziplinierungsstrategien von seiten der Eltern berichten, da ein restriktiv-autoritärer Erziehungsstil mit negativen Einstellungen zur Schule und schulischen Leistungsproblemen einhergeht.

1.4 Zusammenfassung und Hypothesen

Zusammenfassend lassen sich mit Rückgriff auf handlungs- und sozialisationstheoretische Überlegungen verschiedene Faktoren benennen, die dafür maßgeblich sein sollten, ob sich ost- und westdeutsche Schüler am Ende der Sekundarstufe I für oder gegen eine Beendigung ihrer schulischen Ausbildung entscheiden. Schüler, die nach der 10. Klasse in die gymnasiale Oberstufe gewechselt sind, sollten im Vorfeld des Übertritts höhere schulische und berufliche Schulabschlußwünsche verfolgt, weniger klare Berufsvorstellungen entwickelt sowie ein geringeres Bedürfnis nach Unabhängigkeit von den Eltern entwickelt haben als Schulabgänger. Generell sollten sich Schüler der gymnasialen Oberstufe auch rückblickend durch eine höhere Leistungsfähigkeit und -bereitschaft sowie ausgeprägtere Selbstwirksamkeitserwartungen von den Schulabgängern unterscheiden. Innerhalb der Gruppe der Nichtgymnasiasten sollten jedoch vor allem die Schüler einen Wechsel der Schulform realisiert haben, die im Vorfeld auf gute Schulnoten zurückblicken konnten, eine ausgeprägte Anstrengungsbereitschaft und Selbstwirksamkeit mitbrachten und eine vergleichsweise starke materiell-instrumentelle Arbeitseinstellung vertraten. Für diese Gruppe sollte zudem – stärker als für alle anderen Schüler – typisch sein, daß Eltern ihr Vertrauen in die Leistungsfähigkeit ihres Kindes durch hohe schulische und berufliche Aspirationen zum Ausdruck bringen und im Umgang mit diesen ein autoritatives und wenig autoritäres Erziehungsverhalten an den Tag legen. Der sozialen Herkunft der Schüler sollte dagegen eine geringe Vorhersagekraft zukommen, wenn es darum geht zu erklären, warum sich Schüler für oder gegen eine mit dem Wechsel der Schulform verbundene gymnasiale Laufbahn entscheiden.

Wird das Übergangsverhalten Jugendlicher als Ergebnis eines länger andauernden Entscheidungsprozesses verstanden, dann ist in Rechnung zu stellen, daß einzelne Faktoren an Bedeutung gewinnen oder verlieren könnten, wenn der Zeitpunkt der definitiven Schullaufbahnentscheidung immer näher heranrückt. Auch wenn eine Formulierung gezielter Hypothesen angesichts des derzeitigen Forschungsstandes kaum möglich ist, erscheint es doch sinnvoll, mit unterschiedlichem zeitlichen Abstand zum Statusübergang erfaßte Bedingungen zu berücksichtigen. In dieser Arbeit sollen deshalb Einstellungsmuster und Bedingungen berücksichtigt werden, die zunächst die Situation von Schülern in der 9. Klasse charakterisieren und dann ein Jahr später, d.h. in einer fortgeschrittenen Phase des auf die schulische Laufbahn bezogenen Entscheidungsprozesses, vorherrschen.

Grundsätzlich wird davon ausgegangen, daß die postulierten Zusammenhangsmuster unabhängig vom Geschlecht und der regionalen Zugehörigkeit Jugendlicher gelten sollten. Dies schließt nicht aus, daß sich männliche und weibliche Schüler sowie ost- und westdeutsche Teilnehmer teilweise in den für die Schullaufbahnentscheidung relevanten Einstellungen unterscheiden. *Geschlechtsspezifische Unterschiede* sind beispielsweise dahin gehend zu erwarten, daß Mädchen eine geringere materiell-instrumentelle Arbeitsorientierung und schulische Selbstwirksamkeitserwartung äußern als männliche Schüler (z.B. Deutscher Industrie- und Handelstag 1990; ZIMMERMAN 1995). Da sich in alten und neuen Bundesländern allerdings weder hinsichtlich der Besuchsquote be-

züglich des Gymnasiums noch hinsichtlich der auf Töchter und Söhne gerichteten Bildungsaspirationen von Eltern Geschlechtsunterschiede finden lassen (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994; BMBW 1993; IFS-Studie in ROLFF u.a. 1994), dürften männliche und weibliche Schüler ein ähnliches Übergangsverhalten zeigen.

Für *Ost-West-Unterschiede* im Einstellungs- und Verhaltensmuster von Jugendlichen und ihren Eltern können sowohl die bis zur deutschen Vereinigung vorherrschenden gesellschaftlichen Unterschiede als auch die nach wie vor bestehenden Differenzen im Bildungs- und Beschäftigungssystem verantwortlich sein (vgl. KLEMM/BÖTTCHER/WEEGEN 1992). Vorliegende Studien weisen darauf hin, daß sich die schulischen Aspirationen ost- und westdeutscher Eltern zwar rasch angeglichen haben, ostdeutsche Eltern aber dennoch deutlich zurückhaltendere Wünsche hinsichtlich der beruflichen Abschlüsse ihrer Kinder äußern (vgl. IFS-Studie in ROLFF u.a. 1994). Da elterliche und kindliche Aspirationen eng verknüpft sind, ist auch auf seiten der ostdeutschen Jugendlichen von geringeren beruflichen Aspirationen auszugehen. Diese könnten weiter sinken, wenn Jugendliche aufgrund finanzieller Engpässe im Elternhaus – die mit größerer Wahrscheinlichkeit ostdeutsche Familien betreffen – nicht die Kosten einer langen Schulausbildung auf sich nehmen wollen. Umgekehrt könnten ostdeutsche Jugendliche angesichts der für sie ungünstigeren Relation von Nachfrage nach und Angeboten an Ausbildungsstellen (BMBW 1994) verstärkt versuchen, ihre Berufseinstiegschancen über die Erlangung des Abiturs zu optimieren. Da ostdeutsche Jugendliche vermutlich aufgrund einer unterschiedlichen Zensurengebangspraxis bessere Schulnoten als westdeutsche Schüler haben (z.B. RINKER/SCHWARZ 1996), dürfte es ihnen – bei formal gleichen Voraussetzungen für den Übergang in die gymnasiale Oberstufe – tendenziell eher möglich sein, ihr Streben nach dem Abitur zu realisieren. Mit Blick auf das faktische Übergangsverhalten ist jedoch festzuhalten, daß in den neuen Ländern der Prozentsatz der Realschüler, die in der 10. Klasse den Besuch einer allgemeinbildenden Schule planen, mit etwa acht Prozent (7% Jungen und 9% Mädchen) ähnlich niedrig ausfällt wie in den alten Bundesländern (vgl. BMBW 1993, 1994).

2. Methode

2.1 Stichprobe

Die vorliegenden Daten stammen aus dem Projekt „Individuation und sozialer Wandel“, das im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms „Kindheit und Jugend in Deutschland vor und nach der Vereinigung“ im Herbst 1992 begonnen wurde (vgl. HOFER u. a. 1996). Die für diesen Beitrag relevanten Datenerhebungen fanden zum Jahreswechsel 1992/93 statt, als die Schüler die 9. Klasse besuchten, sowie an zwei weiteren, im Jahresabstand folgenden Meßzeitpunkten. Von den insgesamt 184 Jugendlichen, die zusammen mit ihren Eltern an allen drei Erhebungen teilnahmen, mußten neun Klassenwiederholer von der Analyse ausgeschlossen werden. Von den verbleibenden 175 Jugendlichen stammten 89 aus Leipzig (48,5% Mädchen) und 86 Schüler aus Mannheim (52,3% Mädchen). Da in Sachsen mit der deutschen Vereinigung kein dreigliedriges Schulsy-

stem eingeführt wurde – neben dem Gymnasium existiert die berufspropädeutisch ausgerichtete „Mittelschule“, in der der Haupt- und Realschulzweig integriert ist –, wurde bei den Analysen lediglich zwischen Gymnasiasten und Nichtgymnasiasten unterschieden. Letztere waren in Mannheim mit 38 Schülern (darunter drei Hauptschüler) seltener als in Leipzig (60 Schüler) vertreten. Umgekehrt stammte die Mehrzahl der Gymnasiasten aus dem Westen (48 Mannheimer vs. 29 Leipziger Schüler).

Insgesamt sind die untersuchten Familien – gemessen an der Schulbildung und Berufstätigkeit der Eltern – grob der unteren bis oberen Mittelschicht zuzuordnen. Über Unterschiede in der Bildung, dem Berufsstatus und dem Einkommen der Mannheimer und Leipziger Eltern wird weiter unten berichtet.

2.2 Erhebungsinstrumente

Die für die Fragestellung relevanten Erhebungsinstrumente lassen sich drei Bereichen zuordnen: a) sozioökonomische Merkmale der Familie, b) Einstellungen und Zielorientierungen Jugendlicher und c) proximale Merkmale der familialen Sozialisation.

- a) *Sozioökonomische Merkmale der Familie* wurden zum einen über den von Müttern und Vätern erreichten *Schulabschluß* erhoben. Die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten wurden zu folgenden globalen Kategorien zusammengefaßt: (1) kein Abschluß, (2) Hauptschulabschluß, (3) mittlere Reife/10. Klasse POS, (4) Fachabitur/Abitur/12. Klasse EOS. Da erwartungsgemäß ein enger Zusammenhang zwischen den Bildungsabschlüssen beider Elternteile zu beobachten ist, wurde ein Bildungsindex berechnet, der den jeweils höchsten Schulabschluß eines der beiden Elternteile abbildet.

Zur Erfassung des *Berufsstatus* beider Elternteile wurden für ost- und westdeutsche Eltern ebenfalls unterschiedliche Antwortformate vorgegeben und die Angaben zu folgenden Kategorien zusammengefaßt: (1) un- und angelernte Arbeiter/ausführende Angestellte, (2) Facharbeiter/qualifizierte Angestellte/Beamte im einfachen und mittleren Dienst, (3) leitende Angestellte/Beamte im gehobenen und höheren Dienst und (4) selbständige Akademiker/freie Berufe. Wiederum wurde angesichts des Zusammenhangs zwischen den Berufspositionen beider Elternteile ein Index berechnet, der den jeweils höchsten Berufsabschluß eines der beiden Elternteile abbildet.

Zur Erfassung der finanziellen Situation der Familien wurden die Angaben von Müttern und Vätern bezüglich ihres *Haushaltsnettoeinkommens* herangezogen.

- b) Die *Einstellungen und Zielorientierungen Jugendlicher* wurden jeweils zum ersten und zweiten Meßzeitpunkt, d. h., als die Jugendlichen in der 9. und 10. Klasse waren, erfaßt. Soweit nicht anders berichtet, wurden bei beiden Erhebungen identische Instrumente eingesetzt. Angaben zur internen Konsistenz und zeitlichen Stabilität der Instrumente sind Tabelle 1 zu entnehmen.

Die *schulischen Aspirationen der Jugendlichen* wurden mit der Frage „Welchen Schulabschluß möchtest du erreichen?“ erhoben. Die fünf vorgegebenen Antwortmöglichkeiten wurden mit Blick auf die vorliegende Fragestel-

lung in drei Kategorien zusammengefaßt: (1) maximal Realschulabschluß, (2) Fachhochschulreife und (3) Hochschulreife.

Die Einschätzungen der von Jugendlichen angestrebten *beruflichen Ausbildungsabschlüsse* wurden vier Kategorien zugeordnet: (1) höchstens Berufsschule mit Lehre, (2) Fachschule/Berufsfachschule, (3) Fachhochschule und (4) Hochschule.

In Anlehnung an MANSEL und HURRELMANN (1990) wurde der Grad der *materiell-instrumentellen Arbeitsorientierung* Jugendlicher erfaßt. Hohe Skalenergebnisse spiegeln das Ausmaß wider, in dem es Jugendlichen mit Blick auf den späteren Beruf wichtig ist, möglichst viel Geld zu verdienen sowie eine gesicherte Stellung und Aufstiegsmöglichkeiten zu haben.

Die *Unabhängigkeits- und Abgrenzungsbestrebungen* Jugendlicher wurden mit Hilfe einer in Anlehnung an STEINBERG und SILVERBERG (1986; vgl. RYAN/LYNCH 1989) konstruierten Skala erfragt. Beispielitems sind: „Es geht meine Eltern nichts an, wie mein Zimmer aussieht“ und „Ich weiß selbst am besten, was für mich gut ist“.

In welchem Ausmaß Jugendliche bereits *konkrete Berufspläne* entwickelt haben, wurde über die Frage „Wie genau weißt du schon, welche berufliche Ausbildung oder Tätigkeit du nach Beendigung der Schulzeit beginnen willst?“ erfaßt. Während zum ersten Meßzeitpunkt ein dreistufiges Rating vorgegeben wurde, konnten die Jugendlichen zum zweiten Meßzeitpunkt zwischen sechs Antwortalternativen wählen.

Zur Erfassung der *schulischen Selbstwirksamkeitserwartung* wurde eine in Anlehnung an SCHWARZER (1986) konstruierte Skala eingesetzt. Sie gibt das Ausmaß wieder, in dem Jugendliche die an sie gestellten schulischen Anforderungen bewältigen zu können glauben (z. B. „In der Schule bin ich jederzeit in der Lage, die erforderlichen Leistungen zu erbringen“).

Die *Lernmotivation* der Schüler wurde mit einer in Anlehnung an PEKRUN (1983) konstruierten Skala erfaßt. Sie spiegelt das Ausmaß wider, in dem sich Schüler und Schülerinnen um eine intensive und ausdauernde Auseinandersetzung mit den Lerninhalten bemühen (z. B. „Ich mache meine Hausaufgaben so gut wie möglich“).

Die *Schulleistungen* wurden über die im letzten Schulzeugnis (Halbjahreszeugnis der Klassen 9 und 10) erzielten Noten in den Fächern Deutsch, Mathematik und erste Fremdsprache erfaßt. Angesichts der mittelhohen Korrelationen zwischen den Noten wurde für die Analysen das arithmetische Mittel berechnet.

- c) Als *proximale Merkmale der familialen Sozialisation* wurden die elterlichen Aspirationen und Erziehungspraktiken untersucht. Die *schulischen und beruflichen Aspirationen der Eltern* wurden wie bei den Jugendlichen erhoben. Da die Angaben der Mütter und Väter in beiden Punkten hoch korrelierten, wurde für beide Meßzeitpunkte jeweils ein Index berechnet, der den höchsten von der Mutter oder dem Vater angestrebten Schulabschluß bzw. Ausbildungsabschluß abbildet.

Das *Erziehungsverhalten der Eltern* wurde aus der Sicht der Jugendlichen erfaßt. Bei den verwendeten Skalen handelt es sich um eine übersetzte und gekürzte Fassung der Erziehungsstilskalen von STEINBERG (vgl. LAMBORN/MOUNTS/STEINBERG/DORNBUSCH 1991). Aufgrund exploratorischer Faktoren-

analysen wurden zwei Formen elterlichen Erziehungsverhaltens unterschieden: Hohe Werte auf der Skala „Autoritatives Erziehungsverhalten“ kennzeichnen Eltern, die ihr Kind unterstützen, selbständiges Denken und Handeln ermuntern, über die Interessen und Aktivitäten ihres Kindes informiert sind und es bei Entscheidungen innerhalb der Familie einbeziehen (z.B. „Meine Eltern wissen oft, was ich denke und wie ich mich fühle“, „Wenn meine Eltern wollen, daß ich etwas tue, erklären sie mir, warum“). Die Skala „Autoritäres Erziehungsverhalten“ spiegelt dagegen den Grad wider, in dem Eltern Gehorsam und Unterordnung von seiten ihres Kindes erwarten, Verbote ohne sachliche Begründung aussprechen und bestrafend reagieren (z. B. „Meine Eltern wollen, daß ich ihnen gehorche“, „Meine Eltern verbieten mir Dinge, wenn ich etwas getan habe, das sie nicht wollen“).

Insgesamt fallen die Interkorrelationen zwischen den Prädiktoren schwach bis mittelhoch aus und überschreiten nicht die Größe von $r=|.40|$. Eine Ausnahme hiervon stellen lediglich die Korrelationskoeffizienten zwischen den schulischen und beruflichen Aspirationen von Eltern und Jugendlichen dar. Ähnlich wie in bereits vorliegenden Studien (z. B. MARJORIBANKS 1995), sind nicht nur die elterlichen Schul- und Ausbildungswünsche ($t1:r=.73$, $p<.01$; $t2:r=.86$, $p<.01$) bzw. die schulischen und beruflichen Aspirationen der Jugendlichen (zu $t1$ und $t2$: $r=.92$, $p<.01$) eng verknüpft. Vielmehr herrscht auch zwischen Jugendlichen und Eltern eine hohe Übereinstimmung hinsichtlich der anzustrebenden Schulabschlüsse ($t1:r=.80$, $p<.01$; $t2:r=.89$, $p<.01$) und beruflichen Ausbildungsabschlüssen ($t1:r=.79$, $p<.01$; $t2:r=.85$, $p<.01$) vor. Dies gilt es bei der Interpretation der nachfolgenden Ergebnisse zu berücksichtigen.

3. Ergebnisse

Die statistischen Auswertungen gliedern sich in zwei Abschnitte. Im ersten Teil wird über Voranalysen berichtet, in denen Unterschiede im Übergangsverhalten sowie in der Ausprägung der Prädiktorvariablen in Abhängigkeit vom Ort (Mannheim vs. Leipzig) und Geschlecht geprüft wurden. Anschließend wird berichtet, inwiefern sich Schüler mit unterschiedlichem Übergangsverhalten hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft sowie der hier untersuchten personalen Faktoren und familialen Sozialisationsbedingungen unterscheiden.

Da unter den teilnehmenden Jugendlichen nur ein Schüler das Gymnasium nach der 10. Klasse verlassen hat, bleibt dieser Übergangstyp bei den Analysen unberücksichtigt. Die übrigen Schüler lassen sich vier Gruppen zuordnen, die zum Zweck der sprachlichen Vereinfachung wie folgt benannt werden: Auf seiten der Schüler, die ihre allgemeinbildende Ausbildung mit der mittleren Reife beenden und die Schule zum dritten Meßzeitpunkt verlassen haben, wird zwischen „qualifizierten“ *Schulabgängern* und „nichtqualifizierten“ *Schulabgängern* unterschieden. Letztere dürften die formalen Leistungsvoraussetzungen für den Übertritt in die gymnasiale Oberstufe nicht erfüllt haben.³ Hinsichtlich

3 Bei der Identifizierung der „freiwillig“ und „zwangsweise“ die Schule verlassenden Jugendlichen konnte nur auf die Noten zum Halbjahreszeugnis der 10. Klasse Bezug genommen wer-

der Schüler, die sich zum dritten Meßzeitpunkt in der 11. Klasse der gymnasialen Oberstufe befinden, wird zwischen Schülern, die bereits in der Sekundarstufe I das Gymnasium besuchten („verbleibende Gymnasiasten“), und Schülern, die erst nach der 10. Klasse ins Gymnasium überwechselten („Wechsler“), differenziert.

3.1 Einstellungs- und Verhaltensunterschiede zwischen ost- und westdeutschen Jugendlichen sowie Jungen und Mädchen

In einem ersten Schritt wurde geprüft, inwieweit von Ost-West-Unterschieden und Geschlechterdifferenzen im faktischen Übergangsverhalten Jugendlicher auszugehen ist.

Erwartungsgemäß zeigt sich, daß praktisch alle Schüler, die bereits in der Sekundarstufe I das Gymnasium besuchten, in die gymnasiale Oberstufe (29 in Leipzig, 47 in Mannheim) wechseln. Nur ein einziger westdeutscher Schüler verließ das Gymnasium nach der 10. Klasse. Hinsichtlich der drei verbleibenden Übergangstypen ergaben sich signifikante Ost-West-Unterschiede (χ^2 (df = 2) = 8.59; $p < .05$). Unter den Mannheimer Jugendlichen befinden sich 13 Schüler (34,2%), die erst nach der 10. Klasse ins Gymnasium wechseln, um dort in die gymnasiale Oberstufe einzutreten. Dagegen haben lediglich drei Schüler (7,9%) ihre allgemeinbildende Ausbildung beendet, obwohl sie voraussichtlich die an den Wechsel in die gymnasiale Oberstufe geknüpften formalen Leistungsanforderungen erfüllt hätten. Insgesamt 22 Schüler (57,9%) schließlich, für die sich die Option eines (direkten) Übergangs in die gymnasiale Oberstufe nicht stellte, verließen die Schule.

Im Vergleich dazu finden sich in der Leipziger Stichprobe nur neun Schüler (15%), die zu der Gruppe der „Wechsler“ zählen. Mit 17 Schülern (28,3%) deutlich stärker als in Mannheim ist dagegen die Gruppe der Jugendlichen vertreten, die trotz guter Leistungen auf eine Fortführung des Besuchs einer allgemeinbildenden Schule verzichten. In der Gruppe der „nichtqualifizierten“ Schulabgänger, für die sich die Frage eines Übertritts in die gymnasiale Oberstufe vermutlich gar nicht stellte, waren die Leipziger Schüler mit 34 Jugendlichen (56,7%) etwa gleich häufig wie die Mannheimer vertreten.

Betrachtet man die vier genannten Schülergruppen hinsichtlich der Verteilung von Jungen und Mädchen, so sind Mädchen bei der Gruppe der Gymnasiasten überrepräsentiert (68,8% der teilnehmenden Gymnasiasten sind weiblich) und wechseln entsprechend häufig in die gymnasiale Oberstufe (52 Mädchen vs. 24 Jungen). Bezogen auf die Geschlechterverteilung in den übrigen drei Schülergruppen, ergibt sich jedoch kein signifikanter Unterschied (χ^2 (df = 2) = 0.96; n.s.). Der Anteil der Mädchen in der Gruppe der „qualifizierten“ und „nichtqua-

den. Würde auf dieser Basis bestimmt, welche Schüler die in den Schulgesetzen festgelegten Qualifikationsanforderungen erfüllt hätten, dann müßten einige Schüler als „nichtqualifiziert“ ausgewiesen werden, die faktisch in die gymnasiale Oberstufe gewechselt sind. Da also vermutlich einige Schüler gerade das letzte Schulhalbjahr nutzen, um ihren Notenschnitt zu verbessern, wurden in die Gruppe der „qualifizierten“ Schulabgänger diejenigen Schüler aufgenommen, die mindestens einen Notenschnitt von 2,5 erreichten, in zwei Kernfächern die Note „gut“ erhalten hatten und im dritten Kernfach mindestens die Note „befriedigend“ aufwiesen.

Tabelle 1: Unterschiede in den Einstellungen ost- und westdeutscher Jugendlicher und ihrer Eltern																		
1. MZPKT (9. Klasse)								2. MZPKT (10. Klasse)										
		West			Ost				West			Ost						
Prädikatoren	Cronbach Alpha	AM	SD		AM	SD	F	df	Cronbach Alpha	AM	SD		AM	SD	F	df	r ^a _{tt}	
schul. Asp. Jugendl.	-/	2.38	.88		1.93	.94	.01	1,161	n.s.	2.38	.90		1.85	.96	.84	1,164	n.s.	.79
berufli. Asp. Jugendl.	-/	2.79	1.30		1.96	1.17	.13	1,140	n.s.	3.09	1.24		2.02	1.24	9.46	1,101	p<.01	.77
materielle Arbeitseinst.	.56	3.50	.38		3.48	.44	2.36	1,159	n.s.	3.38	.47		3.46	.46	.16	1,164	n.s.	.60
Autonomiestreben	.72	2.71	.54		2.67	.58	.22	1,163	n.s.	2.89	.54		2.82	.50	.59	1,158	n.s.	.68
berufli. Sicherheit	-/	2.13	.64		2.34	.54	4.50	1,135	p<.05	3.78	1.59		4.63	1.32	6.88	1,164	p<.01	.44
schul. Selbstwirks.	.67	3.04	.52		3.01	.45	.11	1,164	n.s.	2.87	.46		2.75	.39	2.86	1,162	n.s.	.43
Lernmotivation	.78	3.39	.45		3.24	.45	2.17	1,164	n.s.	3.36	.40		3.30	.40	.41	1,162	n.s.	.59
Notenschnitt	-/	2.76	.72		2.58	.66	6.63	1,161	p<.01	2.77	.69		2.55	.61	9.46	1,160	p<.01	.78
schul. Asp. der Eltern	-/	2.29	.92		1.89	.95	.51	1,146	n.s.	2.41	.89		2.03	.97	.20	1,146	n.s.	.89
berufli. Asp. der Eltern	-/	3.19	1.01		2.37	1.16	10.38	1,128	p<.01	3.02	1.16		2.05	1.19	7.94	1,102	p<.01	.83
autoritative Erz.praktiken	.76	3.11	.42		2.92	.54	4.02	1,160	p<.05	3.08	.45		2.96	.46	1.94	1,161	n.s.	.59
autoritäre Erz.praktiken	.58	2.04	.42		2.09	.52	.25	1,161	n.s.	2.02	.48		2.06	.48	.01	1,162	n.s.	.55

^a Alle Koeffizienten sind mindestens auf den 1%-Niveau signifikant.

^a Alle Koeffizienten sind mindestens auf den 1%-Niveau signifikant.

lifizierten“ Schulabgänger sowie der „verbleibenden Gymnasiasten“ liegt bei 26%, 17% und 57%. Die entsprechende Verteilung bei den Jugendlichen fällt mit 20%, 23% und 57% recht ähnlich aus.

Um in einem zweiten Schritt zu prüfen, ob auch hinsichtlich der Ausprägung der der Schullaufbahn vorausgehenden Bedingungen von regionalen und Geschlechterunterschieden auszugehen ist, wurden univariate Kovarianzanalysen (ANCOVAs) durchgeführt. Neben dem Schultyp wurde entweder die regionale Zugehörigkeit (Ost vs. West) oder das Geschlecht der Schüler als Kovariate berücksichtigt.

Zunächst wurde die soziale Herkunft ost- und westdeutscher Jugendlicher verglichen. Bei Kontrolle des Schultyps und des Geschlechts der Schüler finden sich hinsichtlich der elterlichen Berufsposition keine signifikanten Unterschiede ($F_{(1,150)} = .26$; n. s.), der Mittelwert der beiden Teilgruppen ist identisch ($AM = 3.48$). Regionale Differenzen zeigen sich jedoch, wenn die Schulbildung der teilnehmenden Eltern ($F_{(1,150)} = 12.52$; $p < .001$) und insbesondere das Nettoeinkommen der Familien ($F_{(1,143)} = 21.93$; $p < .001$) betrachtet wird. Ostdeutsche Eltern verfügen über einen durchschnittlich höheren Schulabschluß ($AM = 3.38$ vs. $AM = 3.06$). Dagegen fällt ihr Haushaltsnettoeinkommen mit durchschnittlich 3915 DM deutlich niedriger aus als das der westdeutschen Familien, das bei 5092 DM liegt.

Eine Reihe regionaler Unterschiede findet sich auch, wenn die Einstellungen und Zielorientierungen Jugendlicher zum ersten und zweiten Meßzeitpunkt (bei Kontrolle des Schultyps und des Geschlechts der Schüler) verglichen werden (s. Tab. 1).

Die in Mannheim befragten Schüler streben in der 10. Klasse nicht nur nach höheren beruflichen Abschlüssen, sondern äußern zu beiden Meßzeitpunkten auch eine größere Unsicherheit hinsichtlich ihrer konkreten Berufsvorstellungen. Umgekehrt berichten ostdeutsche Schüler in der 9. Klasse und ein Jahr später über einen besseren Notendurchschnitt als die westdeutschen Gleichaltrigen. Beide Teilgruppen unterscheiden sich schließlich auch hinsichtlich familialer Sozialisationsbedingungen. Ostdeutsche Eltern äußern zu beiden Meßzeitpunkten deutlich zurückhaltendere berufliche Abschlußwünsche als westdeutsche Eltern. Darüber hinaus praktizieren Leipziger Eltern, wenn man die Einschätzung der Jugendlichen in der 9. Klasse zugrunde legt, in einem geringeren Maße ein autoritatives Erziehungsverhalten als die teilnehmenden westdeutschen Eltern.

Neben den regionalen Differenzen finden sich (bei Kontrolle von Schultyp und Ortseffekten) einige Geschlechterunterschiede. Zunächst berichten Schülerinnen über signifikant geringere Selbstwirksamkeitserwartungen als männliche Schüler, und zwar sowohl in der 9. Klasse ($F_{(1,164)} = 5.93$; $p < .05$) als auch in der Jahrgangsstufe 10 ($F_{(1,162)} = 3.98$; $p < .05$). Der Mittelwert der Mädchen beträgt zum ersten Meßzeitpunkt $AM = 2.95$ und zum zweiten Meßzeitpunkt $AM = 2.75$. Die entsprechenden Mittelwerte der Jungen fallen mit $AM = 3.15$ und $AM = 2.89$ etwas höher aus.

Ferner haben Mädchen zu beiden Meßzeitpunkten weniger konkrete Berufsvorstellungen als Jungen (zu t1: $F_{(1,135)} = 4.05$; $p < .05$; zu t2: $F_{(1,164)} = 5.63$; $p < .05$). Bezogen auf die Neuntkläßler, liegt der Mittelwert der Mädchen ($AM = 2.16$) deutlich unter dem der Jungen ($AM = 3.97$), und auch in der 10. Klasse erzielen die Schülerinnen einen sehr viel niedrigeren Mittelwert ($AM = 2.37$) als die Jungen ($AM = 4.64$).

Schülerinnen äußern in der 10. Klasse außerdem weniger stark ausgeprägte materiell-instrumentelle Arbeitseinstellungen als männliche Schüler ($AM_w = 3.35$ vs. $AM_M = 3.65$; $F_{(1,164)} = 4.75$; $p < .05$). Schließlich findet sich zum ersten Meßzeitpunkt ein signifikanter Unterschied in den schulischen Aspirationen der Eltern dahin gehend, daß Eltern höhere Erwartungen hinsichtlich der Schulabschlüsse von Töchtern als diejenigen von Söhnen hegen ($AM_w = 2.14$ vs. $AM_M = 2.02$; $F_{(1,146)} = 4.09$; $p < .05$).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, daß sowohl das Übergangsverhalten als auch die Ausprägung verschiedener, der Schullaufbahn vorausgehender Faktoren variiert, je nachdem ob west- oder ostdeutsche Jugendliche betrachtet werden. Darüber hinaus unterscheiden sich weibliche und männliche Schüler in einigen Faktoren, die ihre Schullaufbahnentscheidung beeinflussen sollten. Die nachfolgenden Analysen wurden daher auf der Basis von Residualwerten durchgeführt, die um etwaige Ost-West-Unterschiede und Geschlechterdifferenzen bereinigte Meßwerte darstellen. Da der Notenschnitt der Schüler bereits bei der Einteilung der Gruppen zugrunde gelegt wird, wurde auf zusätzliche Auspartialisierung der Noten verzichtet.

3.2 Bedingungen des Übergangsverhaltens Jugendlicher

3.2.1 Das Übergangsverhalten in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft der Schüler

In einem ersten Schritt wurde untersucht, ob sich Schüler mit unterschiedlichem Übergangsverhalten hinsichtlich ihrer sozialen Herkunft unterscheiden. Hierzu wurden einfaktorielle Varianzanalysen (ANOVAs) durchgeführt, wobei der Übergangstyp (d.h. die vier Schülergruppen) als unabhängige Variable gefaßt wurde. Um Unterschiede zwischen den einzelnen Übergangstypen prüfen zu können, wurden a posteriori Einzelvergleiche („Least-Significance Test“) durchgeführt.

Ein hochsignifikanter Gruppeneffekt zeigte sich zunächst hinsichtlich des *Haushaltseinkommens der Familie* ($F_{(3,142)} = 4.87$; $p < .01$). Über das geringste Einkommen verfügen Eltern von „qualifizierten“ Schulabgängern ($AM = -.75$), gefolgt von Eltern der „nichtqualifizierten“ Schulabgänger ($AM = -.12$) und der „Wechsler“ ($AM = -.11$). Am Gymnasium verbleibende Schüler kommen hingegen aus überdurchschnittlich wohlhabenden Elternhäusern ($AM = .26$). Der a posteriori Vergleich weist allerdings nur die Unterschiede zwischen der zuletzt genannten Gruppe und den beiden Schulabgängergruppen einerseits sowie zwischen „qualifizierten“ und „nichtqualifizierten“ Schulabgängern andererseits als signifikant aus.

Statistisch bedeutsame Gruppenunterschiede ergeben sich auch, wenn die *Berufsposition der Eltern* als Kriterium herangezogen wird ($F_{(3,149)} = 2.65$; $p < .05$). Hier sind es die Eltern der „Wechsler“, die die niedrigsten Berufspositionen einnehmen ($AM = -.41$). Obwohl auch Eltern der „qualifizierten“ und „nichtqualifizierten“ Schulabgänger über relativ niedrige Berufsabschlüsse verfügen ($AM = -.24$ und $AM = -.10$) und nur die Eltern der „verbleibenden Gymnasiasten“ überdurchschnittlich hohe berufliche Ausbildungsabschlüsse haben (AM

= .21), läßt sich lediglich die Gruppe der „verbleibenden Gymnasiasten“ und die der „Wechsler“ als signifikant verschieden ausweisen.

Mit Blick auf die *elterliche Schulbildung* schließlich ergibt sich ein hochsignifikanter Gruppeneffekt ($F_{(3,149)}=4.89$; $p<.01$). Die Eltern der „verbleibenden Gymnasiasten“ ($AM=.30$) sind gebildeter als die Eltern der „qualifizierten“ Schulabgänger ($AM=-.23$), der „nichtqualifizierten“ Schulabgänger sowie der „Wechsler“ ($AM=-.24$).

3.2.2 Der Einfluß personaler Bedingungen und proximaler Familienmerkmale auf das Übergangsverhalten

- 1) *Der Schullaufbahn frühzeitig vorausgehende Einflußfaktoren:* Wie die in Tabelle 2 dargestellten Befunde zeigen, lassen sich jeweils bestimmte Schülergruppen aufgrund verschiedener, mehr als ein Jahr vor der Schullaufbahnentscheidung geäußerter Zielorientierungen und Überzeugungen voneinander unterscheiden (Tab. 1; vgl. Abb. 1).

Am stärksten ausgeprägt ist der Gruppeneffekt hinsichtlich der *schulischen und beruflichen Aspirationen Jugendlicher*. Gemäß der a posteriori durchgeführten Einzelvergleiche hebt sich in beiden Fällen nicht nur die Gruppe der „verbleibenden Gymnasiasten“ von allen anderen Gruppen durch frühzeitig geäußerte höhere Schul- und Ausbildungswünsche ab. Vielmehr lassen sich auch signifikante Unterschiede zwischen der Gruppe der „Wechsler“ auf der einen Seite und der der „qualifizierten“ und „nichtqualifizierten“ Schulabgänger auf der anderen Seite nachweisen.

Ein recht ähnliches Muster ergibt sich, wenn die *Ansprüche Jugendlicher an die spätere Berufstätigkeit* betrachtet werden. Hier hebt sich allerdings nur die Gruppe der „verbleibenden Gymnasiasten“ von den restlichen drei Schülergruppen ab: Materiell-instrumentelle Arbeitseinstellungen werden in der 9. Klasse in signifikant höherem Maße von Schülern geäußert, die etwa ein Jahr später mit dem Eintritt in die gymnasiale Oberstufe auf das Gymnasium überwechseln oder – wegen bzw. trotz ihrer Leistungen – von der Schule abgehen. Keine Unterschiede ergeben sich zwischen den vier Schülergruppen, wenn das Ausmaß der bereits in der 9. Klasse bekundeten *Ablösungsbestrebungen* Jugendlicher oder die zu diesem Zeitpunkt geäußerte *Sicherheit bezüglich der eigenen Berufsvorstellungen* betrachtet wird. Auch hinsichtlich der Lernmotivation von Schülern zeigen sich keine statistisch bedeutsamen Abweichungen zwischen den vier Schülergruppen.

Schulische Erfahrungen scheinen insofern vor allem über Unterschiede in der *schulischen Selbstwirksamkeit* und im bisherigen *Leistungsstand* das spätere Übergangsverhalten zu beeinflussen. Rückblickend sind es die „Wechsler“, die überdurchschnittlich stark von ihrer Fähigkeit überzeugt waren, die an sie gestellten Leistungsanforderungen bewältigen zu können. In diesem Aspekt unterscheiden sie sich vor allem von den „nichtqualifizierten“ Schulabgängern, aber auch von den „verbleibenden Gymnasiasten“. Mit Blick auf den Leistungsstand der Jugendlichen zeigt sich erwartungsgemäß, daß die „nichtqualifizierten“ Schulabgänger im Halbjahreszeugnis der 9. Klasse einen deutlich schlechteren Notendurchschnitt erzielten als die drei übrigen

Schülergruppen. Die Unterschiede zwischen den „verbleibenden Gymnasiasten“, den „Wechsler“ und den „qualifizierten“ Schulabgängern sind hingegen statistisch unbedeutend.

Die Befunde zu Unterschieden im Übergangsverhalten in Abhängigkeit von familialen Sozialisationsbedingungen sind ebenfalls der Abbildung 1 und der Tabelle 2 zu entnehmen. Zieht man als Kriterium die *Schul- und Ausbildungsabschlußwünsche* heran, die Eltern für ihre Kinder in der 9. Klasse äußern, so finden sich signifikante Unterschiede zwischen allen Schülergruppen mit Ausnahme der Differenzen zwischen den beiden Schulabgängergruppen. Überdurchschnittlich hohe Aspirationen werden von den Eltern der Gymnasiasten geäußert, die nach der 10. Klasse den Schulbesuch fortsetzen. Im Vergleich dazu äußern die Eltern der „Wechsler“ zwar zurückhaltendere Schul- und Ausbildungsabschlüsse. Diese fallen jedoch höher aus als die von den Eltern der „qualifizierten“ und „unqualifizierten“ Schulabgänger formulierten Aspirationen.

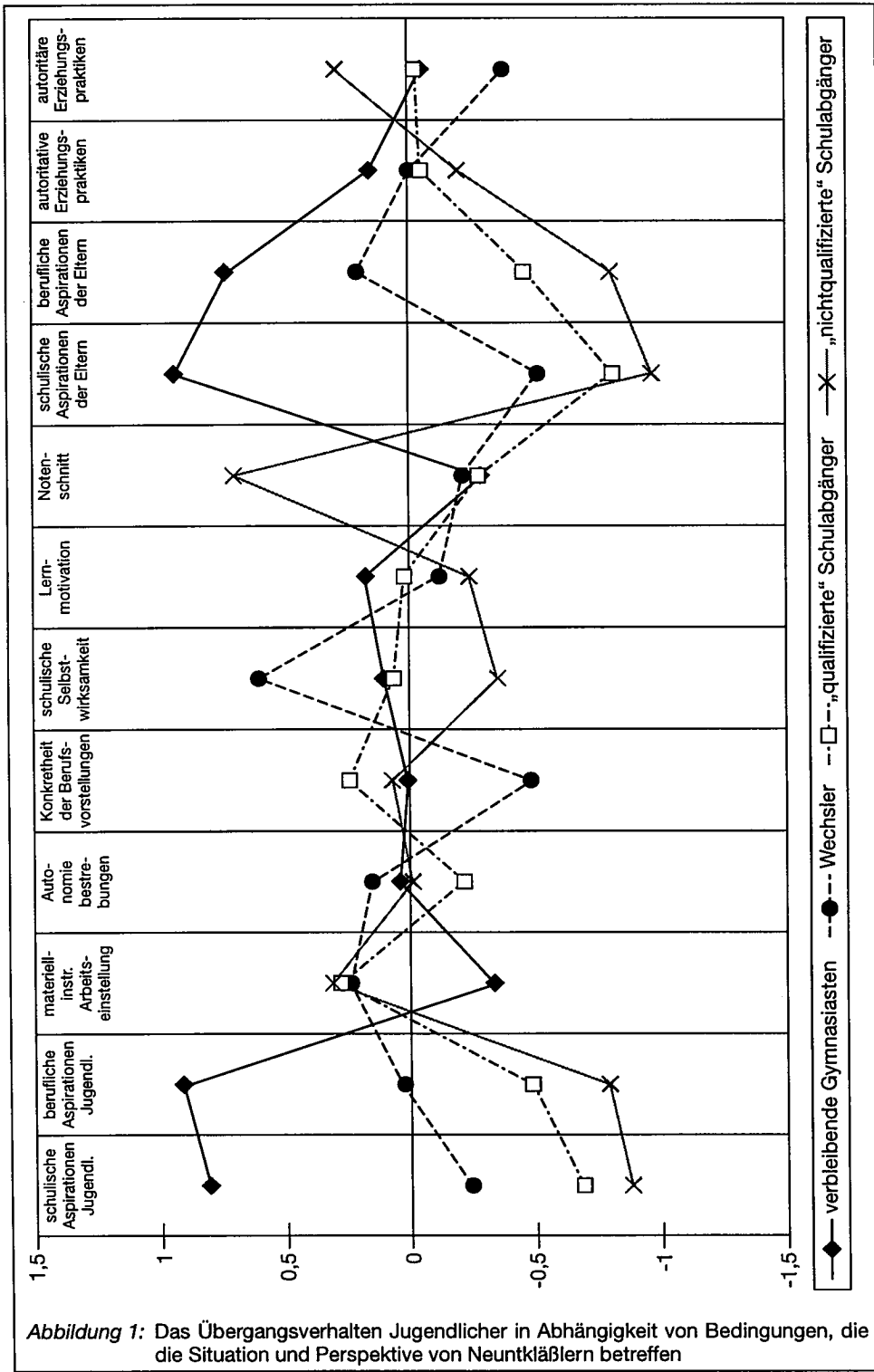
Von vergleichsweise geringer Bedeutung für das spätere Übertrittsverhalten Jugendlicher scheint das *kindperzipierte Erziehungsverhalten* der Eltern zu sein. Die vier Schülergruppen unterscheiden sich nicht in dem Ausmaß, in dem ihre Eltern autoritative Erziehungspraktiken an den Tag legen. Eine tendenziell signifikante Abweichung zwischen den Gruppen ergibt sich lediglich hinsichtlich des Ausmaßes autoritärer Erziehungspraktiken, wobei Eltern der „Wechsler“ die niedrigsten und Eltern der „nichtqualifizierten“ Schulabgänger die höchsten Werte erzielen.

2) Der Schullaufbahnentscheidung unmittelbar vorausgehende Einflußfaktoren:

Während Jugendliche in der 9. Klasse noch mehr als ein Jahr Zeit haben, sich über ihren weiteren Bildungsweg Gedanken zu machen, steht in der 10. Klasse die endgültige Schullaufbahnentscheidung unmittelbar bevor. Die in diesem Abschnitt berichteten Ergebnisse geben darüber Aufschluß, welche direkt vor der Statuspassage existierenden Bedingungen mit Unterschieden im Übergangsverhalten Jugendlicher assoziiert sind (vgl. Abb. 2 und Tab. 2).

Ähnlich wie in den vorangehenden Analysen, erweisen sich unter den Einstellungen Jugendlicher die *schulischen und beruflichen Aspirationen der Heranwachsenden* als besonders bedeutsame Größen für das tatsächlich gezeigte Übergangsverhalten. Wiederum ist es die Gruppe der „verbleibenden Gymnasiasten“, die im Vorfeld der Übergangsentscheidung die mit Abstand höchsten Abschlüsse anstrebte und sich in dieser Hinsicht signifikant von den drei anderen Gruppen unterschied. Auch rangieren erneut die „Wechsler“ an zweiter Position, die sich sowohl von der Gruppe der „nichtqualifizierten“ Schulabgänger als auch von der Gruppe der „qualifizierten“ Schüler, die die Schule verlassen, unterscheiden.

Konnte an dem *Grad der materiell-instrumentellen Arbeitseinstellungen* der Neuntkläßler noch abgelesen werden, wer später zu den „qualifizierten“ Schulabgängern und „verbleibenden Gymnasiasten“ zählt, kommt diesen Einstellungen in der 10. Klasse keine prognostische Bedeutung mehr zu. Umgekehrt verhält es sich mit den von Jugendlichen geäußerten Ablösungsbestrebungen und ihren Unsicherheiten bezüglich der eigenen Berufsvorstellungen. Das geringste *Streben nach Abgrenzung und Unabhängigkeit* äußern in der 10. Klasse die Schüler, die erst nach der mittleren Reife ins Gymnasium



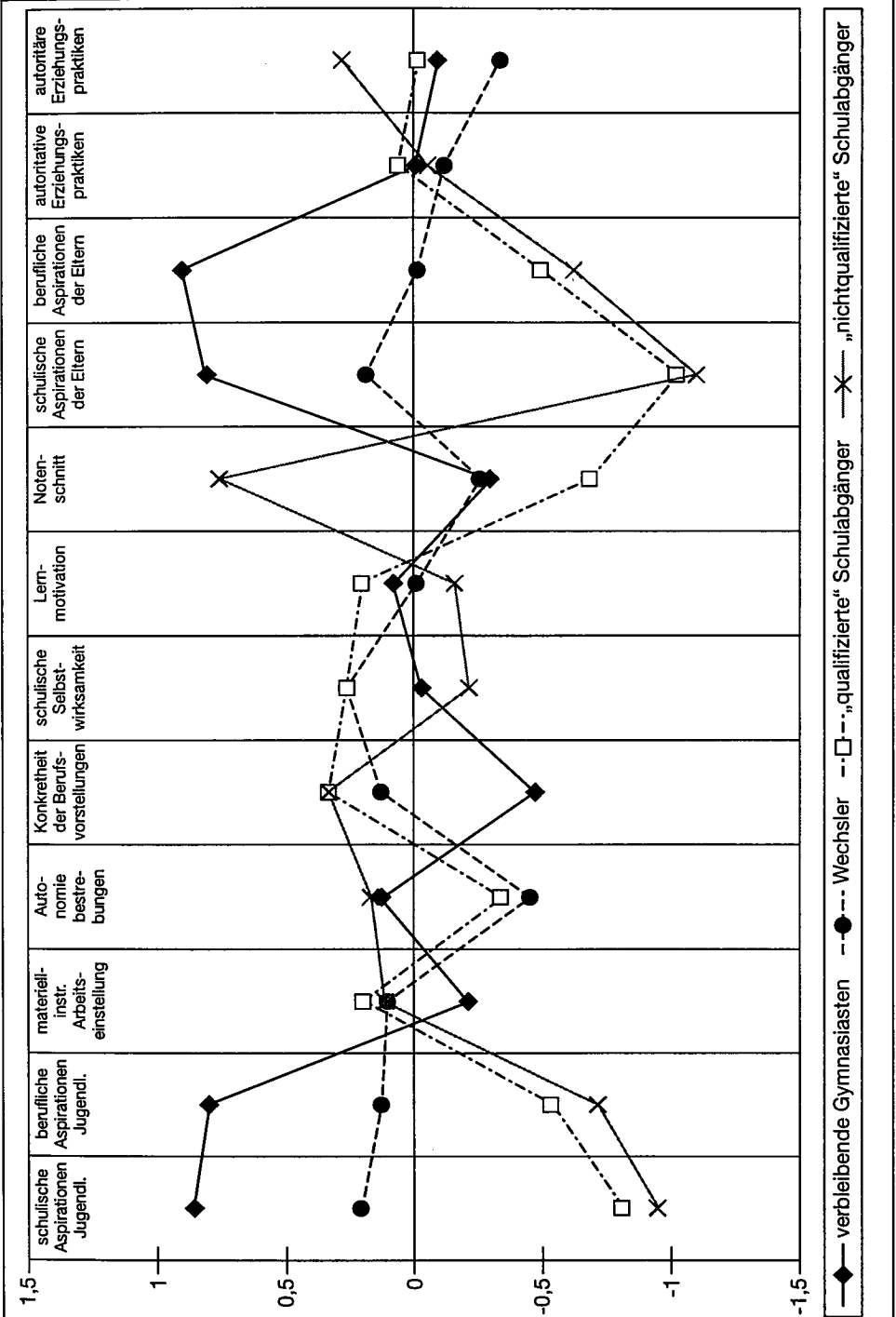


Abbildung 2: Das Übergangsverhalten Jugendlicher in Abhängigkeit von Bedingungen, die unmittelbar vor der Schullaufbahnentscheidung die Situation und Perspektive der Schüler betreffen

wechseln, sowie die „qualifizierten“ Schulabgänger. Diese beiden Gruppen unterscheiden sich signifikant von Nichtgymnasiasten, die mit vergleichsweise schlechten Leistungen die Schule verlassen. Darüber hinaus weist der a posteriori Vergleich die Unterschiede zwischen den „Wechslern“ und den Gymnasiasten, die den Besuch des Gymnasiums nach der 10. Klasse fortsetzen, als statistisch bedeutsam aus.

Vergleicht man das Ausmaß, in dem Schüler unmittelbar vor der Schullaufbahnentscheidung über *konkrete Berufsvorstellungen* verfügen, mit dem Grad der beruflichen Sicherheit der Schüler in der 9. Klasse, so vollzieht sich ein klarer Positionswechsel der einzelnen Gruppen. Waren es zum ersten Meßzeitpunkt noch die „Wechsler“, die sich bezüglich ihrer Berufsvorstellungen am unsichersten waren, sind es ein Jahr später die Gymnasiasten, die sich aufgrund einer überdurchschnittlich starken Unsicherheit von allen anderen Schülergruppen abheben.

Nicht prognostisch bedeutsam für das Übertrittsverhalten Jugendlicher ist das Ausmaß der in der 10. Klasse vorhandenen *Lernmotivation* der Schüler. Auch die *schulische Selbstwirksamkeitserwartung* Heranwachsender ist nur noch tendenziell von Bedeutung, wobei nun die „qualifizierten“ Schulabgänger zusammen mit den „Wechslern“ überdurchschnittlich hohe Werte erzielen und sich signifikant von den „nichtqualifizierten“ Schulabgängern abheben.

Ein unverändertes Bild ergibt sich dagegen, wenn anstelle der Leistungen in der 9. Klasse die *Noten* im Halbjahreszeugnis der 10. Klasse als Kriterium herangezogen werden. Wiederum lassen sich signifikante Unterschiede zwischen den „nichtqualifizierten“ Schulabgängern und allen anderen drei Gruppen nachweisen, wobei absolut betrachtet die „qualifizierten“ Schulabgänger nun die besten Leistungen aufweisen.

Was schließlich die familialen Sozialisationsbedingungen angeht, die die Lebenswelt der Schüler am Ende der Sekundarstufe I prägten, ergibt sich ein ähnliches Bild wie in den auf der Basis der Daten zum ersten Meßzeitpunkt vorgenommenen Analysen. Erneut äußern die Eltern der „verbleibenden Gymnasiasten“ die höchsten *schulischen und beruflichen Aspirationen*, wobei sie sich in diesem Punkt von allen anderen Elterngruppen abheben. Darüber hinaus haben die Eltern der „Wechsler“ ihre Schulabschlußwünsche gesteigert, während die Eltern der beiden Schulabgängergruppen (noch) geringere Ambitionen äußern als in der 9. Klasse.

Weiterhin bedeutungslos für die Vorhersage des Übergangsverhaltens Jugendlicher bleibt das Ausmaß, in dem Eltern – aus Sicht ihrer Kinder – einen *autoritativen Erziehungsstil* praktizieren. Erneut läßt sich allerdings ein Unterschied zwischen „Wechslern“ und „nichtqualifizierten“ Schulabgängern – letztere beschreiben das *Erziehungsverhalten der Eltern als autoritärer* – nachweisen.

4. Diskussion der Ergebnisse

Am Ausgangspunkt dieser Arbeit stand die Frage, inwiefern sich Unterschiede im faktischen Übergangsverhalten Jugendlicher am Ende der Sekundarstufe I aufgrund von Bedingungen vorhersagen lassen, die die Situation und Zukunfts-

perspektive von Schülern im Vorfeld der Schullaufbahnentscheidung berühren. Hier ist zunächst festzuhalten, daß sich alle theoretisch als bedeutsam postulierten Variablen – mit Ausnahme des autoritativen Erziehungsverhaltens der Eltern – als relevant für die Diskriminierung von mindestens zwei Schülergruppen herausgestellt haben. Besonders interessant ist dabei die Beobachtung, daß die Vorhersagekraft einiger Einstellungsmerkmale auf seiten Jugendlicher variierte, je nachdem, ob sie in der 9. oder 10. Klasse erhoben wurden. Dieses Ergebnis stützt die Vermutung, daß das Übergangsverhalten Jugendlicher das Ergebnis eines längerfristigen Entscheidungsprozesses ist, in dessen Verlauf bestimmte Einflußfaktoren – wie das Autonomiestreben Jugendlicher und die Konkretheit der eigenen Berufsvorstellungen – an Bedeutung gewinnen, während andere Bedingungen – wie die Ansprüche an die spätere Berufstätigkeit – an Gewicht verlieren.

Was den Vergleich der vier Schülergruppen im einzelnen angeht, so wird deutlich, daß sich Schüler mit bislang unterschiedlichem schulischen Werdegang in vielfältiger Weise voneinander unterscheiden als Schüler, die erst nach der mittleren Reife einen unterschiedlichen Bildungsweg einschlagen. Am durchgängigsten hebt sich dabei die Gruppe der „verbleibenden Gymnasiasten“ von allen anderen Gruppen ab. In Einklang mit bereits vorliegenden Ergebnissen (z.B. MEULEMANN 1988; STALLMANN 1990; IFS-Studien in ROLFF u. a. 1994) handelt es sich bei diesen Jugendlichen, die in die gymnasiale Oberstufe eintreten können, ohne die Schule wechseln zu müssen, um sozial privilegierte Schüler, die selbst hohe schulische und berufliche Aspirationen haben und auch von Eltern mit entsprechend hohen Erwartungen konfrontiert werden.

Teilweise können diese Zielvorstellungen als Reaktion auf die vergleichsweise guten Leistungen und ausgeprägten Selbstwirksamkeitserwartungen der Schüler verstanden werden. Jedoch kann die Tatsache, daß sich die „verbleibenden Gymnasiasten“ zu beiden Meßzeitpunkten weder hinsichtlich ihrer Lernmotivation und schulischen Selbstwirksamkeit noch hinsichtlich ihrer schulischen Leistungen von der Gruppe der „Wechsler“ und den qualifizierten Schulabgängern unterscheiden, mit DITTON (1995, S. 105) als Hinweis auf die „schichtspezifische Selbstverständlichkeit von Bildungsentscheidungen“ interpretiert werden.

Markieren die Antworten der Gymnasiasten und ihrer Eltern häufig einen Endpunkt auf dem Spektrum der erfaßten Einstellungs- und Verhaltensmuster, sind es in der Regel die „nichtqualifizierten“ Schulabgänger, die mit ihren Einstellungen den anderen Extrempunkt repräsentieren. Typischerweise handelt es sich bei den „nichtqualifizierten“ Schulabgängern um Schüler aus sozial weniger privilegierten Familien, die vergleichsweise schlechte Noten haben und deshalb auch nicht (mehr) die an den Übertritt in die gymnasiale Oberstufe geknüpften Leistungsanforderungen erfüllen können. Ob der Leistungsstand dieser Schüler – wie auch ihre unterdurchschnittlich geringe Lernmotivation und schulische Selbstwirksamkeitserwartung – eine Folge davon ist, daß das Abitur und eine akademische Berufsausbildung niemals ernsthaft angestrebt wurde, oder ob nicht umgekehrt die bisherigen Schulleistungen als Ursache für die vergleichsweise geringen von den Schülern selbst und ihren Eltern formulierten Aspirationen zu verstehen sind, kann aufgrund der vorliegenden Daten nicht entschieden werden. Festzuhalten ist jedoch, daß die „nichtqualifizierten“

Schulabgänger keineswegs bis zum Ende der Sekundarstufe I an höheren Schul- und Ausbildungsabschlüssen festhalten und Leistungsschwächen, die dieses Ziel gefährden, durch eine ausgeprägte Anstrengungsbereitschaft zu kompensieren versuchen. Statt dessen scheint der frühzeitig angestrebte rasche Einstieg ins Erwerbsleben noch einmal an Attraktivität zu gewinnen, weil sie das elterliche Erziehungsverhalten als eher autoritär erleben und am Ende der Sekundarstufe I einen überdurchschnittlich stark ausgeprägten Wunsch nach Unabhängigkeit von den Eltern entwickelt haben.

Da mit Hilfe der in den siebziger Jahren durchgeführten Reformmaßnahmen keine größere Durchlässigkeit zwischen den Schularten erzielt werden konnte (vgl. KLEMM u. a. 1990), sind aus bildungspolitischer Sicht besonders die Bedingungen interessant, die im Vorfeld der Schullaufbahnentscheidung die Situation der „Wechsler“ einerseits und die der „qualifizierten“ Schulabgänger andererseits charakterisierten. Hier kann als eines der wichtigsten Ergebnisse dieser Studie festgehalten werden, daß einige Faktoren, mit deren Hilfe sich der von Jugendlichen besuchte Schultyp und schulische Leistungen vorhersagen lassen, keine bedeutsame Rolle für die Erklärung von Unterschieden im Übergangsverhalten qualifizierter Nichtgymnasiasten spielen. Beispielsweise kann kein Zweifel daran bestehen, daß dem elterlichen Erziehungsverhalten ein wichtiger Stellenwert für die Entwicklung der Leistungsfähigkeit und -bereitschaft von Schülern wie auch ihrem Berufswahlverhalten zukommt (zusammenfassend KLEIN-ALLERMANN/KRACKE 1995). Innerhalb der positiv selegierten Gruppe der Schüler jedoch, die zumindest bis zur mittleren Reife die Schule erfolgreich durchlaufen haben, kommt dem Grad autoritativer und autoritärer Erziehungspraktiken noch nicht einmal für die Vorhersage der Bildungsentscheidung Jugendlicher mit (bislang) unterschiedlichem Bildungsweg eine prognostische Bedeutung zu.

Etwas anders verhält es sich mit Indikatoren der sozialen Herkunft von Schülern und einer Reihe von Einstellungen auf seiten der Jugendlichen. Schichtmerkmale etwa können herangezogen werden, wenn es darum geht, Unterschiede zwischen Gymnasiasten und anderen Schülern zu charakterisieren. Sie erklären jedoch nicht Unterschiede im Übertrittsverhalten qualifizierter Nichtgymnasiasten, da sich die Eltern der „Wechsler“ und der „qualifizierten“ Schulabgänger weder hinsichtlich ihrer Schulbildung noch ihrer Berufspositionen oder der Höhe des gemeinsamen Einkommens unterscheiden. Insofern scheinen mit Merkmalen der sozialen Herkunft von Schülern – oder auch Variablen wie der Lernmotivation und schulischen Selbstwirksamkeit Jugendlicher – Bedingungen angesprochen zu sein, die sich in Anlehnung an MEULEMANN (1988) eher als Startchancen denn als Verlaufsumstände kennzeichnen lassen. Ihr Stellenwert dürfte primär darin begründet liegen, daß sie zunächst die beim Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule von Eltern vorgenommene Wahl des Schultyps beeinflussen. Darüber hinaus dürften sie sich günstig oder auch hemmend auf die Herausbildung spezifischer Einstellungs- und Verhaltensmuster von Heranwachsenden im Verlauf der Sekundarstufe I auswirken, so daß es letztlich nur einem Teil der Schüler gelingt, die für den Eintritt in die gymnasiale Oberstufe notwendigen Leistungsvoraussetzungen mitzubringen.

Die einzigen Variablen, die im engeren Sinne als Verlaufs- oder Prozeßmerkmale bezeichnet werden können, sind nach den vorliegenden Ergebnissen die

Aspirationen von Eltern und Jugendlichen. Nur die auf den Bildungsweg ihrer Kinder gerichteten Zielvorstellungen von Eltern und die – sehr eng mit den elterlichen Wünschen zusammenhängenden – Schul- und Ausbildungswünsche der Jugendlichen tragen zur Klärung der Frage bei, warum sich leistungsfähige Nichtgymnasiasten für oder gegen eine Fortführung des Besuchs der allgemeinbildenden Schule entscheiden.

Diese Schlußfolgerung ist allerdings unter dem Vorbehalt zu sehen, daß die dieser Arbeit zugrunde gelegten Daten auf einer vergleichsweise kleinen und homogenen Stichprobe basieren. So bleibt es Studien, in denen auch ausländische Jugendliche, Schüler aus ländlichen Regionen sowie Gymnasiasten, die nach der mittleren Reife in die berufliche Erstausbildung eintreten, befragt werden, vorbehalten zu prüfen, ob sich die in dieser Arbeit gewonnenen Ergebnisse verallgemeinern lassen. Auch ist es nur in breiter angelegten Untersuchungen als der vorliegenden möglich, der prognostischen Bedeutung von Merkmalskonfigurationen nachzugehen und differentielle Zusammenhangsmuster in speziellen Teilpopulationen – etwa der Gruppe der Schüler(innen) in neuen und alten Bundesländern – zu untersuchen. Mit Blick auf den schulischen Werdegang der von uns befragten Jugendlichen in Mannheim und Leipzig zeigt sich, daß letztere vergleichsweise häufiger von einer Fortführung des Besuchs einer allgemeinbildenden Schule Abstand nehmen, selbst wenn sie über die für einen Wechsel in die gymnasiale Oberstufe notwendigen formalen Voraussetzung verfügen. Da den schulischen und beruflichen Aspirationen von Jugendlichen und Eltern in beiden Landesteilen ein hoher prognostischer Wert für die getroffene Schullaufbahnentscheidung zukommt, liegt es nahe, Ost-West-Unterschiede im Übergangsverhalten primär als eine Funktion divergierender Abschlußwünsche zu interpretieren. Tatsächlich weisen unsere Analysen im Einklang mit vorliegenden Befunden (vgl. etwa IFS-Umfrage in ROLFF u. a. 1994) darauf hin, daß – bei Kontrolle des vor dem Übergang besuchten Schultyps – westdeutsche Schüler am Ende der Sekundarstufe I nach höheren beruflichen Ausbildungswünschen streben als Jugendliche aus den neuen Bundesländern und daß westdeutsche Eltern zudem höhere Erwartungen bezüglich der Bildungskarriere ihrer Kinder hegen als ostdeutsche Eltern. Angesichts des staatlich reglementierten und restriktiv gehandhabten Zugangs zur Erweiterten Oberstufe (EOS), die in der ehemaligen DDR den „Königsweg zum Abitur“ darstellte (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht 1994, S. 189), könnten sich in den zurückhaltenderen Zielvorstellungen der Befragten aus den neuen Bundesländern schul- und berufsbezogene Einstellungsmuster widerspiegeln, die unter anderen Rahmenbedingungen herausgebildet wurden und die nun – ungeachtet der vollzogenen Umstrukturierung des DDR-Schulwesens – „nachwirken“. So könnte allein die von der sozialistischen Bildungspolitik – aus ideologischen Gründen und ökonomischen Bedarfserwägungen – forcierte Aufwertung nichtakademischer Ausbildungsgänge und -abschlüsse zu einer höheren Wertschätzung von Berufsausbildung und Lehre beigetragen haben, die auch nach der deutschen Vereinigung zu einer größeren Nachfrage nach entsprechenden Ausbildungsplätzen führt. Auf seiten ostdeutscher Jugendlicher könnte außerdem der Besuch des polytechnischen Unterrichts, in dem durch Kombination von theoretischem Unterricht und berufspraktischen Betriebserfahrungen eine Brücke zwischen Schule und Arbeitswelt geschlagen werden sollte, dazu geführt haben, daß sich Heran-

wachsende früher mit Fragen der Berufswahl beschäftigen und seltener den Schulbesuch ausdehnen möchten, um auf diese Weise Zeit für eine Konkretisierung der eigenen Berufsvorstellungen zu gewinnen. Die vorliegenden Analysen stützen eine solche Interpretation insofern, als die befragten westdeutschen Jugendlichen in der 9. und 10. Klasse eine größere Unsicherheit hinsichtlich ihrer Berufsvorstellungen äußern als die ostdeutschen Schüler(innen). Insofern wäre es in Zukunft interessant zu prüfen, ob Unterschiede in der Sicherheit der eigenen Berufsvorstellungen – die nach unseren auf die Gesamtgruppe der Jugendlichen bezogenen Analysen keine Vorhersage des späteren Übergangsverhaltens leisten – in alten und neuen Bundesländern möglicherweise in differentieller Weise die Bildungsentscheidungen Jugendlicher beeinflussen.

Aufschlußreich mit Blick auf die Erklärung von Unterschieden im Übergangsverhalten ost- und westdeutscher Jugendlicher sowie in den Bildungsaspirationen Heranwachsender und ihrer Eltern dürfte schließlich auch eine eingehendere Analyse der Bedeutung verschiedener Schichtindikatoren sein. Einerseits belegen unsere Analysen in Einklang mit vorliegenden Befunden (zusammenfassend DITTON 1995), daß Eltern in beiden Teilen Deutschlands um so höhere Schul- und Berufsabschlußwünsche für ihre Kinder anstreben, je höher ihre eigene schulische Qualifikation ist. Andererseits zeigt sich auf der Ebene der Aggregatdaten, daß ostdeutsche Eltern – bedingt durch Unterschiede im Bildungssystem der ehemaligen DDR und BRD – über eine durchschnittlich höhere Schulbildung verfügen als westdeutsche Eltern, in den neuen Bundesländern aber gleichzeitig mehr Eltern ihrem Kind die Absolvierung einer Lehre (anstelle von Abitur und Studium) anraten würden, als dies in den alten Bundesländern der Fall ist (vgl. IFS-Umfrage in ROLFF u. a. 1994). Da die zuletzt genannten Unterschiede in den Aspirationen ost- und westdeutscher Eltern seit der Vereinigung nicht geringer, sondern größer geworden zu sein scheinen, stellt sich die Frage, inwieweit die schul- und berufsbezogenen Pläne, die ostdeutsche Eltern für ihre Kinder formulieren, von bereits eingetretenen oder antizipierten finanziellen Problemen beeinflusst sind. In unseren eigenen Befunden zeigen sich nicht nur die erwartbaren Unterschiede im Haushaltsnettoeinkommen ost- und westdeutscher Familien, die unterstreichen, daß ostdeutsche Familien selbst bei Berufstätigkeit beider Elternteile häufig über einen eingeschränkten finanziellen Spielraum verfügen. Vielmehr finden sich auch systematische Zusammenhänge zwischen dem Haushaltsnettoeinkommen der Familie und dem Übergangsverhalten Jugendlicher, wobei die Eltern der „qualifizierten“ Schulabgänger, die die allgemeinbildende Schule mit überdurchschnittlich guten Noten am Ende der Sekundarstufe I verlassen, über das geringste Einkommen verfügen. Auch hier wäre jedoch in umfassender angelegten Studien, in denen Bedingungen des Übergangsverhaltens Jugendlicher getrennt für ost- und westdeutsche Schüler und Schülerinnen analysiert werden können, zu prüfen, ob ökonomische Engpässe vor allem bei (Subgruppen innerhalb der) ostdeutschen Jugendlichen eine Fortführung des Besuchs der allgemeinbildenden Schule verhindern. Eine in diesem Sinne differenzierte bildungssoziologische Ungleichheitsforschung – deren Nutzen in jüngster Zeit verstärkt in Frage gestellt wird (z. B. LÜDERS 1997) – könnte auch und gerade angesichts des sozialen Wandels im vereinten Deutschland neue und bildungspolitisch relevante Erkenntnisse liefern.

Literatur

- ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg 1994.
- BERTRAM, H.: Jugend heute. München 1987.
- BLIEN, U./REINBERG, A./TESSARING, M.: Die Ermittlung der Übergänge zwischen Bildung und Beschäftigung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 23 (1990), S. 181–204.
- BLOSSFELD, H.-P.: Kohortendifferenzierung und Karriereprozeß. Frankfurt a. M. 1988.
- BOFINGER, J.: Neuere Entwicklungen des Schullaufbahnverhaltens in Bayern. München 1990.
- BOIS-REYMOND, M. DU/GUIT, H./ROOIJEN, E. VAN: Lebensentwürfe von Jugendlichen und die Rolle der Eltern beim Übergang ins Ausbildungs- und Beschäftigungssystem. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 12 (1992), S. 114–133.
- BROCK, D.: Übergangsforschung. In: D. BROCK/B. HANTSCH/G. KÜHNLEIN/H. MEULEMANN/K. SCHÖBER (Hrsg.): Übergänge in den Beruf. Weinheim 1991, S. 9–28.
- BUBA, H./VASKOVICS, L. A./FRÜCHTEL, F.: Wohnformen bei Jugendlichen und in der Postadoleszenz. In: Jugendwerk der deutschen Shell (Hrsg.): Jugend '92. Bd. 2. Opladen 1992, S. 381–394.
- BÜCHNER, P./KRÜGER, H.-H.: Soziale Ungleichheiten beim Bildungserwerb innerhalb und außerhalb der Schule. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B1 (1996), S. 21–30.
- BUNDESMINISTERIUM für Bildung und Wissenschaft: Berufsbildungsbericht 1993. Bonn 1993.
- BUNDESMINISTERIUM für Bildung und Wissenschaft: Berufsbildungsbericht 1994. Bonn 1994.
- CZERWENKA, K. u. a.: Schülerurteile über die Schule. Frankfurt a. M. 1990.
- DECI, E./RYAN, R.: Die Selbstbestimmungstheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993), S. 223–238.
- DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSSTAG: Zukunftssicherheit und Praxisnähe. Bonn 1990.
- DRITTON, H.: Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Weinheim 1992.
- DRITTON, H.: Ungleichheitsforschung. In: H. G. ROLFF u. a. (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim 1995, S. 89–124.
- ESSER, H.: „Habits“, „Frames“ und „Rational Choice“. Die Reichweite von Theorien der rationalen Wahl. In: Zeitschrift für Soziologie 19 (1990), S. 231–247.
- ETTRICH, K. U./KRAUSE, M./HOFER, M./WILD, E.: Der Einfluß familienbezogener Merkmale auf die Schulleistungen ost- und westdeutscher Jugendlicher. In: Unterrichtswissenschaft 2 (1996), S. 106–127.
- HECKHAUSEN, H.: Motivation und Handeln. Berlin 1980.
- HEINZ, W. R.: Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Weinheim 1995.
- HEITMEYER, W./OLK, Th. (Hrsg.): Individualisierung von Jugend. Weinheim 1991.
- HOFER, M./KLEIN-ALLERMANN, E./NOACK, P.: Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung. Göttingen 1992.
- HOFER, M./NOACK, P./WILD, E./KRACKE, B./ETTRICH, K. U.: Jugendliche und ihre Eltern unter Bedingungen des sozialen Wandels: „Individuation“ in den alten und neuen Bundesländern. Unveröffentlichter Projektantrag, Mannheim/Leipzig 1996.
- KLEIN-ALLERMANN, E./KRACKE, B.: Schulische Entwicklung und Berufsorientierung: Der Einfluß von Familie und Schule. In: A. HUNDSALZ/H.-P. KLUG/H. SCHILLING (Hrsg.): Beratung für Jugendliche. Weinheim 1995, S. 249–266.
- KLEMM, K. u. a.: Bildungsgesamtplan '90. Weinheim 1990.
- KLEMM, K./BÖTTCHER, W./WEEGEN, M.: Bildungsplanung in den neuen Bundesländern. Weinheim 1992.
- KRAAK, B.: Handlungstheorien und Pädagogische Psychologie. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 2 (1988), S. 59–71.
- KUTSCHA, G.: Übergangsforschung – Zu einem neuen Forschungsbereich. In: K. BECK/A. KRELL (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung – Stand und Perspektiven. Weinheim 1991, S. 113–155.
- LAMBORN, S. D./MOUNTS, N. E./STEINBERG, L./DORNBUSCH, S. M.: Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. In: Child Development 62 (1991), S. 1049–1065.
- LÜDERS, M.: Von Klassen und Schichten zu Lebensstilen und Milieus. Zur Bedeutung der neuen Ungleichheitsforschung für die Bildungssoziologie. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), S. 301–320.

- MANSEL, J.: Zur Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 13 (1993), S. 36–60.
- MANSEL, J./HURRELMANN, K.: Ansprüche Jugendlicher an Schule und Beruf. In: Gegenwartskunde 4 (1990), S. 437–448.
- MANSEL, J./POLLMER, K./HURRELMANN, K.: Gestreßt in Ost und West. Problematische Lebensbedingungen, Wahrnehmung von Arbeitsmarktrisiken und psychosoziale Befindlichkeit von Jugendlichen beim Übergang von der Schule in den Beruf. In: G. NEUBAUER/W. MELZER/K. HURRELMANN (Hrsg.): Jugend im deutsch-deutschen Vergleich. Neuwied 1992, S. 11–92.
- MARJORIBANKS, K.: Family educational capital, adolescents' aspirations, academic capital, and young adults' occupational outcomes. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 5 (1991), S. 215–222.
- MARJORIBANKS, K.: Educational and occupational aspirations of "common man" boys: Kahl's study revisited. In: Journal of Genetic Psychology 156 (1995), S. 205–216.
- MERKENS, H./CLASSEN, C./BERGS-WINKELS, D.: Familiäre und schulische Einflüsse auf die Konstituierung des Selbst in der Jugendzeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), S. 93–112.
- MEULEMANN, H.: Bildung im Lebensverlauf. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 8 (1988), S. 4–24.
- PEKRUN, R.: Schulische Persönlichkeitsentwicklung. Frankfurt a. M. 1983.
- PINTRICH, P. R./SCHUNK, D. H.: Motivation in Education. Englewood Cliffs (N.J.) 1996.
- POPP, U.: Berufskarriere – Familiengründung. Zukunftsplanung von Oberstufen-Schülerinnen und -Schülern. In: Pädagogik 45 (1993), S. 26–29.
- RINKER, A./SCHWARZ, B.: Selbstwirksamkeit. In: J. ZINNECKER/R. SILBEREISEN (Hrsg.): Kindheit in Deutschland. Weinheim 1996, S. 291–302.
- ROLFF, H. G./BAUER, K. O./KLEMM, K./PFEIFFER, H./SCHULZ-ZANDER, R.: Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 8. Weinheim 1994, S. 13–56.
- RYAN, B. A./ADAMS, G. R.: The family-school relationships model. In: B. A. RYAN u. a. (Hrsg.): The family-school connection. London 1995, S. 3–28.
- RYAN, R. M./LYNCH, J. H.: Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. In: Child Development 60 (1989), S. 340–356.
- SCHÖBER, K./TESSARING, M.: Eine unendliche Geschichte – Vom Wandel im Bildungs- und Berufswahlverhalten Jugendlicher. In: Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 3 (1993), S. 2–19.
- SCHWARZER, R.: Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit. Forschungsbericht Nr. 5. Berlin 1986.
- STALLMANN, M.: Soziale Herkunft und Oberschulübergang in einer Berliner Schülergeneration. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 (1990), S. 241–258.
- STEINBERG, L./LAMBORN, S. D./DARLING, N./MOUNTS, N. S./DORNBUSCH, S. M.: Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. In: Child Development 65 (1994), S. 754–770.
- STEINBERG, L./SILVERBERG, S.: The vicissitudes of autonomy in adolescence. In: Child Development 57 (1986), S. 841–851.
- STEINKAMP, G.: Sozialstruktur und Sozialisation. In: K. HURRELMANN/D. ULICH (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991, S. 251–278.
- WALLACE-BROSCIOUS, A./SERAFICA, F. C./OSIPOW, S. H.: Adolescent career development: relationships to self-concept and identity status. In: Journal of Adolescence 4 (1994), S. 127–149.
- WILD, K.-P./KRAPP, A.: Elternhaus und intrinsische Lernmotivation. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 579–595.
- WILD, E./WILD, K.-P.: Familiäre Sozialisation und schulische Lernmotivation. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), S. 55–77.
- ZIMMERMAN, B. J.: Self-efficacy and educational development. In: A. BANDURA (Hrsg.): Self-efficacy in changing societies. Cambridge 1995, S. 202–231.

Anschrift der Autorin

Dr. Elke Wild, Universität Mannheim, Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft II,
Schloß, 68131 Mannheim

Einflüsse des Elternhauses auf die Schulwahl der Kinder in Berlin und Brandenburg

Mit der Wahl der Schulform auf der Sekundarstufe I werden für die Kinder entscheidende Weichenstellungen für deren spätere Chancen innerhalb des Bildungs- und Beschäftigungssystems vollzogen. Für die Eltern in den neuen Bundesländern ist die Wahl dadurch erschwert, daß sie über keinerlei eigene Erfahrungen innerhalb des neuen Schulsystems verfügen, das nach der Wende entstanden ist. Dabei müssen sie für ihre Kinder zwischen verschiedenen Schulformen und -abschlüssen wählen. Während die Abschlüsse in den neuen Bundesländern die gleichen wie in den alten sind – Hauptschul-, Realschulabschluß und Abitur –, haben sich bei den Schulformen Unterschiede von Land zu Land ergeben. So können die Eltern in Berlin zwischen vier verschiedenen Schulformen, Gymnasium, Gesamtschule, Realschule und Hauptschule, wählen, in Brandenburg stehen dagegen nur die Schulformen Gesamtschule, Gymnasium und Realschule zur Wahl. Um eine Vergleichbarkeit zwischen Berlin und Brandenburg zu erreichen, werden deshalb im folgenden nur die gewünschten Abschlüsse und nicht die Schulformen in die Analyse einbezogen.

1. Forschungsstand

Einen Forschungsstand zum Schulwahlverhalten gibt es bisher nur in den alten Bundesländern. Die Eltern haben ein hohes Interesse daran, durch ein möglichst hohes Niveau schulischer Bildung die Chancen der Kinder innerhalb des Beschäftigungssystems zu verbessern (DITTON 1989; MARBACH 1985; ROLFF/KLEMM/TILLMANN 1986). Damit geht einher, daß die Attraktivität der Hauptschule und des Hauptschulabschlusses ständig abgenommen hat (PETTINGER 1985; MERKENS 1990). Die Eltern entscheiden sich mehr und mehr für das Gymnasium bzw. das Abitur als Schulabschluß. Das gilt nicht nur für deutsche, sondern ebenso für ausländische Eltern und deren Kinder in Deutschland (HOPF 1990; MERKENS 1990). Trotz dieser Veränderung der Bildungsaspiration der Eltern hat sich ein wesentlicher Zusammenhang nicht verändert: Der wichtigste Prädiktor für die Wahl der Schulform ist die Sozialschicht der Eltern (BOLDER 1983; DITTON 1989; MEULEMANN 1983, 1985). MEULEMANN (1990) konnte nachweisen, daß die über den Beruf des Vaters operationalisierte Sozialschicht bei Kontrolle der Zensuren der Schülerinnen und Schüler ein relevanter Prädiktor für die Platzierung innerhalb des Schulsystems auf der Sekundarstufe I ist. Demgegenüber sind das Leistungsverhalten in der Schule und die Zensuren bei der Entscheidung der Eltern weniger wichtig als bei der Entscheidung der Grund-

schule, die eine Empfehlung ausspricht (DITTON 1989, S. 226). Insbesondere die Eltern aus höheren sozialen Schichten messen der Leistungsbeurteilung durch die Grundschule eine geringere Bedeutung zu, wenn sie ihre Wahl der Schulform treffen (HANSEN 1993). So weichen auch die Schulaspirationen der Eltern zum Teil erheblich von den Empfehlungen der Schule ab (DITTON 1987, S. 209). Dabei überwiegen Abweichungen nach oben, die nach unten sind seltener. Abweichungen nach unten gibt es vor allem bei Angehörigen unterer sozialer Schichten (DITTON 1989, S. 216). Bei diesen scheint es sich in erster Linie um ein Informationsproblem zu handeln: Arbeiterfamilien, die sich besser über das Gymnasium bzw. die Gesamtschule informiert fühlen, wählen diese Schulform häufiger für ihre Kinder (FAUSER/PETTINGER/SCHREINER 1985).

Diese Ergebnisse lassen verstehen, daß der Einfluß der Sozialschicht auf die Entscheidung der Eltern größer ist als auf die Empfehlung der Grundschule. Allerdings ist er auch hier wirksam (DITTON 1992). Alles zusammen bewirkt, daß die Bildungsentscheidungen stärker sozial selektiv sind, als das nach den in der Schule erhaltenen Zensuren angemessen ist. Ineressant ist bei diesen Betrachtungen, daß den Zensuren der Grundschule ein prognostischer Wert eingeräumt wird, wenn sie als Vergleichskriterium in Bilanzierungen herangezogen werden, der ihnen in der unterstellten Weise nicht zukommt (INGENKAMP 1985, S. 179 f.). Faßt man den Forschungsstand zusammen, dann kommen der Grundschulempfehlung und der Bildungsaspiration der Eltern, die beide mit der Sozialschicht der Eltern kovariieren und untereinander korrelieren, bei der Entscheidung der Eltern in bezug auf den im allgemeinbildenden Schulsystem anzustrebenden Abschluß große Bedeutung zu. Zu fragen bleibt, ob sich in den neuen Bundesländern eine ähnliche Tendenz nachweisen läßt.

2. Theoretischer Ansatz

BOURDIEU (1982) hat die These formuliert und für Frankreich zu belegen versucht, daß in stabilen Gesellschaften über die den Kindern vermittelte Bildung bei der nachfolgenden Generation die Sozialschicht der Eltern reproduziert wird. Das heißt, die intergenerationale Mobilität wird von ihm als gering eingeschätzt. Mit der Vereinigung Deutschlands ist in den neuen Bundesländern ein Transformationsprozeß ausgelöst worden, der den Eltern abverlangt, in einer Zeit rapiden sozialen Wandels für ihre Kinder mittels der Wahl der Schulform auf der Sekundarstufe I und des Abschlusses, den ihre Kinder erreichen sollen, die Zukunftschancen ihrer Kinder zu wahren. Dabei liegt das Besondere der Situation darin, daß sie diese Wahl treffen müssen, ohne selbst über Erfahrungen innerhalb des neuen Schulsystems zu verfügen. Für die Lehrer gilt ähnliches, aber in ihnen könnten von den Eltern Experten für Bildung gesehen werden, die in der Lage sind, in dieser unübersichtlichen Situation eine vernünftige und richtige Wahl zu treffen. Daher wäre zu vermuten, daß der Einfluß der Grundschule sowie der Lehrer, die in ihr die Empfehlung für den zu wählenden Abschluß aussprechen, größer ist als in den alten Bundesländern. Andererseits wäre es auch möglich, daß die Eltern ihre eigenen Wünsche an ihrer Vergangenheit ausrichten und die erfüllten bzw. nicht erfüllten Bildungsaspirationen in der DDR nunmehr für ihre Kinder erfüllt sehen wollen, unabhängig davon, wie die

Empfehlung der Schule lautet. In der DDR ist die Schule ein System gewesen, das den Eltern nur relativ wenig Einfluß eingeräumt hat. Entscheidungen über Bildungskarrieren wurden von den gesellschaftlichen Kräften und der Schule gefällt. Die Eltern konnten ihren Einfluß nur über eine geeignete Platzierung der Kinder im Schulsystem nehmen. Insofern ist die Situation, vor die Eltern sich gestellt sehen, auch in dieser Weise neu.

Allerdings gibt es Indikatoren schon aus der DDR, daß das kulturelle und soziale Kapital – diese beiden Kapitalsorten zählten sich beim ökonomischen Kapital nicht in gleicher Weise wie in westlichen Gesellschaften aus (BOURDIEU 1982; BULMAHN 1996) – im intergenerationalen Transfer weitgehend erhalten worden ist. Die alten Eliten scheinen ihre Kinder weitgehend wieder in elitären Positionen platziert zu haben, und auch die neuen Eliten sind darin erfolgreich gewesen, ihren Kindern wiederum bessere Positionen innerhalb der gesellschaftlichen Hierarchie zu ermöglichen. Prozesse dieser Art sind von Soziologen der DDR frühzeitig beschrieben worden. Die Schule hat demnach die ihr zugeordnete Funktion, die innergesellschaftliche intergenerationale Mobilität auch im Sinne einer Abwärtsmobilität von den Eltern zu den Kindern zu bewirken, nicht in dem Maße erfüllen können, wie das ursprünglich programmatisch eingefordert gewesen ist (KARSTEN/MEIER/STEINER 1975; LÖTSCH 1988). Insofern kann man den Eltern in der DDR eine gewisse Erfahrung im Umgang mit Ressourcen bescheinigen, die es ermöglichen, die Kinder innerhalb der Gesellschaft zumindest auf dem Niveau wieder zu platzieren, das die Eltern selbst inne hatten. Hinzu kommt, daß es in der DDR insofern eine Modernisierung gegeben hat, als sich die Bildungsabschlüsse im internationalen Vergleich, wenn man die Ergebnisse der Eltern und der Kinder jeweils gegenüberstellt, verbessert haben. Es hat also, was die Bildungsabschlüsse angeht, offenbar eher einen Modernisierungsprozeß als einen gesellschaftlichen Umschichtungsprozeß gegeben (MERKENS/DOHLE/WESSEL 1996c). Daraus können die Eltern Erfahrungen im Umgang mit dem Bildungssystem gewonnen haben, die sich nunmehr beim Umgang mit dem neuen Bildungssystem auszahlen können. Insofern kann ebenso ein stärkerer Elternwille in den neuen Bundesländern als in den alten Bundesländern angenommen werden, wenn es darum geht, Entscheidungen in bezug auf die gewünschten Schulabschlüsse zu fällen.

Noch eine dritte Option könnte bei der Wahl des Schulabschlusses eine Rolle spielen: Die Eltern in der DDR haben selbst ein Einheitsschulsystem besucht, in dem Entscheidungen über die Bildungskarrieren erst relativ spät gefällt worden sind. Sie müssen sich nunmehr auf ein Bildungssystem einrichten, in dem solche Wahlen früh getroffen werden müssen. Wenn man sich nun früh auf einen niedrig qualifizierenden Schulabschluß einrichtet, könnte daraus folgen, daß man längerfristig Bildungschancen und damit günstige Chancen für die Platzierung der Kinder im Gesellschaftssystem verliert. Daraus könnte resultieren, daß die Eltern hohe Bildungsaspirationen für ihre Kinder hegen, die sie auch gegen die Empfehlung der Grundschule durchzusetzen versuchen würden. Das würde wiederum für eine Tendenz sprechen, von der Grundschulempfehlung abzuweichen. Allerdings darf die Wahrscheinlichkeit als nicht zu hoch eingeschätzt werden, daß es zu einer solchen Abweichung kommt, weil, wie Untersuchungen aus den alten Bundesländern belegen, die Empfehlungen der Grundschule bei gleichen Schulleistungen mit der Sozialschicht der Eltern kovariieren (FAUSER

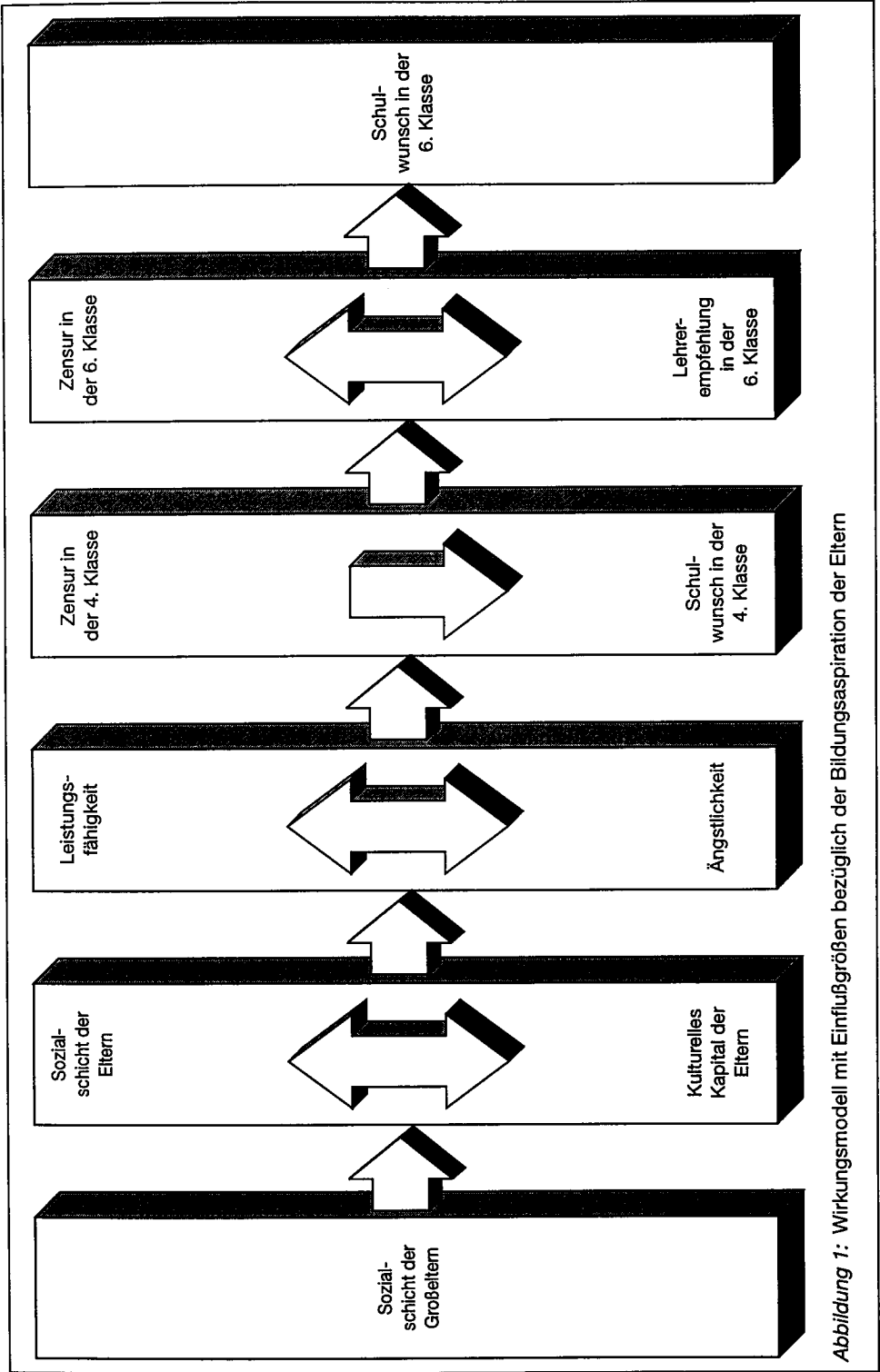
1984). In der Grundschulempfehlung würde demnach die Bildungsaspiration der Eltern antizipiert.

Nun ist nicht anzunehmen, daß die Eltern ihre Bildungsaspirationen völlig frei entwickeln und dabei nicht von Rückmeldungen aus der Schule beeinflusst werden. Eine der Rückmeldungen, die Eltern zur Kenntnis nehmen können, sind die Zensuren, die die Kinder für ihre Leistungen in der Schule erhalten. Daher ist anzunehmen, daß die Zensuren die Bildungsaspirationen der Eltern beeinflussen. Außerdem machen sich die Eltern ein Bild von der Persönlichkeit ihrer Kinder, wenn sie solche Wahlen bewußt treffen. Insofern interessiert, wie sie die Leistungsfähigkeit ihrer Kinder beurteilen. Eltern, die eine Tendenz haben, von der Empfehlung der Grundschule abzuweichen, müssen beispielsweise die Leistungsfähigkeit ihrer Kinder positiv einschätzen, wenn sie einen höher qualifizierenden Schulabschluß wünschen, als die Grundschule empfiehlt. Die Leistungsfähigkeit kann wiederum auf der Grundlage unterschiedlicher Informationen beurteilt werden: Einmal ist hier an die Zensuren der Grundschule zu denken, zum anderen können die Eltern aber auch Aufwand-Nutzen-Bilanzierungen vornehmen. So können Eltern, die ihre Kinder für faul halten, diesen mehr zutrauen, als die Zensuren ausdrücken. Auf der Basis solcher Urteilsgründe kann man sich entschließen, eine höhere Bildungsaspiration entgegen der Empfehlung der Grundschule zu entwickeln. Ebenso ist es möglich, daß Eltern die Leistungen ihrer Kinder skeptisch beurteilen, weil sie meinen, daß sie zuviel investieren müßten, um die Noten in der Grundschule zu erhalten, die sie bekommen. Das würde zu einer Abweichung nach unten von der Grundschulempfehlung führen. Eine ähnliche Bilanz läßt sich für die Einschätzung der Ängstlichkeit der Kinder erstellen. Alle diese Variablen kann man als sekundäre Rationalitätsannahmen betrachten, die von Eltern explizit formuliert oder implizit herangezogen werden, wenn sie ein Schulabschlußziel für ihre Kinder fixieren.

Die zentrale Hypothese, welche hier geprüft werden soll, lautet aber, daß in den neuen Bundesländern ebenso wie in den alten Bundesländern mit der Wahl des Schulabschlusses durch die Eltern im allgemeinbildenden Schulsystem ein sozialer Selektionsprozeß verbunden ist, weil die Eltern der oberen Sozialschichten über die Wahl des Schulabschlusses ihren Kindern eine ähnliche wie die eigene Position innerhalb der sozialen Hierarchie wieder zu sichern versuchen. Im Sonderfall der neuen Bundesländer wird zusätzlich angenommen, daß die Eltern Verluste im sozialen Status, die sie durch die Vereinigung erlitten haben, bei ihren Kindern zu kompensieren versuchen.

Zur Prüfung der Einflußfaktoren bezüglich der Schulwahl wird ein theoretisches Modell entwickelt, mit welchem die von den Eltern getroffene Wahl auf verschiedene Einflußfaktoren hin kontrolliert werden kann. Dabei lassen sich Indikatoren unterscheiden, von denen her ein direkter Einfluß angenommen werden kann. Das sind die Zensuren in der Klasse 6 sowie die Lehrerempfehlung, zu der die Eltern Stellung beziehen können, indem sie sie akzeptieren oder mit ihrer Wahl korrigieren.

Die Eltern verfügen zunächst über unterschiedliche Ressourcen, die sie bei einer solchen Wahl aktivieren können oder die eine solche Wahl beeinflussen können. Diese sind hier mit Sozialschicht der Eltern und mit kulturellem Kapital der Eltern bezeichnet. Zusätzlich kann die Tradition, in der die Eltern groß geworden sind, eine Rolle spielen. Deshalb ist die Sozialschicht der Großeltern



aufgenommen worden, von der angenommen wird, daß sie das kulturelle Kapital der Eltern und deren Position in der Sozialschicht beeinflußt hat. Damit wird eine Entwicklung in der DDR angenommen, die bereits von LÖTSCH (1988) und KARSTEN, MEIER und STEINER (1975) beschrieben worden ist. Danach ist der Anspruch der Partei, die Gesellschaft über die Generationen hinweg zu mobilisieren, gescheitert. Für die Stichprobe der von uns untersuchten Eltern nehmen wir an, daß sie das kulturelle und soziale Kapital ihrer Eltern übernommen haben und der geplante Prozeß der Proletarisierung der Eliten in der Generation der Kinder bereits bei ihnen gescheitert war. Das von uns gewählte Modell läßt jedenfalls eine Überprüfung dieser Annahme zu.

Das familiäre Milieu beeinflußt wiederum die Einschätzung der Leistungsfähigkeit sowie der Ängstlichkeit der Kinder. Davon wird ein weiterer Einfluß auf den für die Kinder gewünschten Abschluß in der Schule sowie die Zensuren, die die Kinder in der Klasse 4 erreicht haben, angenommen.

In der Klasse 6 sind als objektive Indikatoren, die die Plazierung der Kinder durch die Eltern im Schulsystem in der Klasse 7 beeinflussen können, noch die Zensuren in der Klasse 6 sowie die Grundschulempfehlung hinzugefügt worden. Auf die Lehrerempfehlung und die Zensuren wird wiederum eine Wirkung der für die Klasse 4 erhobenen Variablen erwartet. Es handelt sich demnach um ein komplexes Bedingungsgefüge (vgl. Abb. 1).

Bei der Prüfung im empirischen Teil wird das Modell noch um die Variablen Geschlecht und Land ergänzt werden. Mit Land soll ermittelt werden, ob sich Unterschiede zwischen Berlin und Brandenburg ergeben. Der Einbezug der Variable Geschlecht dient dazu zu kontrollieren, wieweit geschlechtsspezifische Besonderheiten bei der Bildungsaspiration der Eltern eine Rolle spielen (vgl. ROEDER 1996).

3. Beschreibung der Stichprobe und der Erhebungsinstrumente

3.1 Beschreibung der Stichprobe

Die Untersuchung wurde als Längsschnitterhebung über vier Jahre (1994 bis 1997) mit jährlichen Meßzeitpunkten jeweils gegen Ende des Schuljahres (April bis Juni) geplant. Bisher liegen Daten aus drei Meßzeitpunkten vor (vgl. Tab. 1). Für diese Darstellung werden Daten von den Meßzeitpunkten 1 und 3 verwendet. Die Schülerbefragung vom Meßzeitpunkt 2 bleibt ungenutzt. Alle Befragungen erfolgten schriftlich mit Fragebögen, die zum überwiegenden Teil Items mit geschlossenen Antwortvorgaben enthielten. Dabei wurde in folgender Weise vorgegangen: Zunächst wurden Grundschulen in den Erhebungsgebieten ausgewählt. Die Schüler und Schülerinnen der Klassen 4 erhielten dann einen Elternbrief, in denen die Eltern gebeten wurden, selbst an der Untersuchung teilzunehmen und außerdem zuzustimmen, daß ihre Kinder teilnahmen. Mit Sicht auf die Zielvorstellung, 600 Familien (je 300 im Ostteil Berlins und Cottbus/Frankfurt a.d.O.) für die Teilnahme an der Untersuchung zu gewinnen, wurden 15 Schulen in Berlin und neun bzw. acht Schulen in Cottbus und Frankfurt a.d.O. ausgewählt. Dabei wurde versucht, eine möglichst gleiche Anzahl von

Tabelle 1: Erhebungsphasen und Meßzeitpunkte

Jahr	Befragung der	in Klasse	Meßzeitpunkt
1994	Eltern	4	1. MZP
1995	Schüler	5	2. MZP
1996	Eltern und Lehrer	6	3. MZP
1997	Schüler	7	4. MZP

Schulen aus drei verschiedenen Regionen der Stadt bzw. des Stadtbezirks (Berlin) zu erhalten:

- aus dem Altbaugbiet/Stadtzentrum/Bahnhofsgegend,
- aus dem Neubaugbiet/Großblockbauten,
- aus dem Siedlungsgebiet/Ein-/Zweifamilienhäuser.

Diese Auswahl erfolgte mit dem Ziel, den Einfluß regionaler Aspekte in den Untersuchungsorten auf das Schulwahlverhalten untersuchen zu können. Die Gleichverteilung der Schulen über die drei städtischen Regionen konnte in den drei Städten Berlin, Cottbus und Frankfurt a.d.O. weitgehend erreicht werden.

Um die Aggregatebene Schule untersuchen zu können, wurden aus jeder Schule zwei Parallelklassen einbezogen. Falls mehr als zwei Klassen vorhanden waren, wurde dem Vorschlag der Schule, ohne konkrete Kenntnis der Klassen, gefolgt. Von insgesamt 1460 angesprochenen Eltern erklärten sich 892 bereit, gemeinsam mit ihren Kindern über einen Zeitraum von vier Jahren an der Untersuchung mitzuwirken.

Die Anzahl der zurückerhaltenen und auswertbaren Fragebögen betrug letztendlich noch 711. Das entspricht einer Rücklaufquote von ca. 50%, bezogen auf die Gesamtzahl der angesprochenen Eltern, und von ca. 80% der Eltern, die sich bereit erklärten, an der Untersuchung teilzunehmen. Damit setzte sich die Gesamtstichprobe zum ersten Meßzeitpunkt aus 329 Familien in Berlin, 173 Familien in Cottbus und 209 Familien in Frankfurt a.d.O. zusammen. Das sind 46,3% im Land Berlin und 53,7% im Land Brandenburg. Somit wurde die angezielte Gleichverteilung der Stichprobe auf beide Länder annähernd erreicht. Zum zweiten und dritten Meßzeitpunkt ist ein Schwund unserer Stichprobe zu verzeichnen, der durch Wohnungswechsel oder andere Gründe entstanden ist und in Berlin am geringsten ausfällt. Die folgende Auswertung schließt nur diejenigen Eltern ein, die zum Meßzeitpunkt 3 noch teilgenommen haben (vgl. Tab. 2).

Durch die Art der Stichprobenziehung, die auf Freiwilligkeit beruht, ist eine Verzerrung der Stichprobe dahin gehend eingetreten, daß solche Eltern vermehrt ihr Einverständnis erklärt haben, die an Bildungsfragen ihrer Kinder besonders interessiert sind. Dieser Umstand läßt sich an dem hohen Anteil der Abiturwünsche (64%) in der Stichprobe ablesen. Damit einhergehend ist auch eine Verzerrung in der Untersuchungspopulation hinsichtlich des sozialen Status der Familien zu erwarten. Die Art der Stichprobenziehung, es handelt sich um geklumpete Stichproben aus Berlin, Cottbus und Frankfurt a.d.O. mit den ausgewählten Schulen als Klumpen und den einzelnen Schülerinnen und Schülern als Stichprobenpunkten, läßt keine Aussagen über die Grundgesamtheit

Tabelle 2: Stichprobenschwund					
Stadt	1. MZP	2. MZP	Ausfallquote	3. MZP	Ausfallquote
Berlin	329	300	8,9%	283	5,6%
Cottbus	173	157	9,9%	132	15,9%
Frankfurt	209	196	6,2%	170	13,2%
Gesamt	711	653	8,2%	585	10,4%

der Eltern in Berlin und Brandenburg zu, weil die Stichproben nicht repräsentativ sind (ROEDER 1996). Es werden nur quantitative Daten erhoben, die für die gesamte Dauer der Untersuchung einem einzelnen Schüler bzw. einer einzelnen Schülerin direkt und individuell zuzuordnen sind.

3.2 Beschreibung der Erhebungsinstrumente

Der Elternfragebogen der 4. Klasse umfaßte 51 Fragenkomplexe mit 221 Einzelitems, außerdem 16 offene Fragen zur beruflichen Tätigkeit der Eltern vor und nach der Wende sowie der Berufstätigkeiten der Groß- und Urgroßeltern. Mit ihm sind Bildungsziele für das Kind, der eigene Bildungsweg der Eltern, das kulturelle, ökonomische und soziale Kapital der Familie und Wertvorstellungen der Eltern erfaßt worden. Für die Elternbefragung in der 6. Klasse ist ein kurzer ergänzender Fragebogen von vier Seiten entwickelt worden, der die tatsächliche Entscheidung für eine bestimmte Schulform sowie Gründe dafür, nochmals die Schul- und Berufsabschlußwünsche, die Bedeutung der Grundschulempfehlung für die eigene Entscheidung sowie Quellen ihrer Informationen über die weiterführenden Schulen erbat.

Die für diesen Beitrag relevanten Variablen wurden aus verschiedenen Skalen des Elternfragebogens der 4. und 6. Klasse entnommen. Für die Konstruktion des Sozialstatus vor der Wende und nach der Wende wurden die Berufsabschlüsse und die Tätigkeiten der Eltern vor und nach der Wende zusammengefaßt. Beim Sozialstatus vor der Wende ergibt sich aus der Verbindung von drei verschiedenen Berufsabschlüssen (Facharbeiter/Meister, Fachschule, Hochschule) und vier Tätigkeitsgruppen (Arbeiter, Angestellte, Bürokratie, Intelligenz) ein zwölfstufiger Sozialstatus, in der Tendenz hierarchisch aufsteigend geordnet. Beim Sozialstatus nach der Wende konstruierten wir einen 18stufigen Sozialstatus – in der Tendenz ebenfalls aufsteigend – aus sechs Tätigkeitsgruppen (Arbeitslose, Arbeiter, einfache, qualifizierte und hochqualifizierte Angestellte, Selbständige) und drei verschiedenen Berufsabschlüssen. Aus dem Sozialstatus des Vaters und der Mutter ist ein Familienstatus gebildet worden (vgl. MERKENS/DOHLE/WESSEL 1996a). Der Sozialstatus der Großeltern wurde in gleicher Weise gebildet wie der der Eltern vor der Wende. Der konstruierte Familienstatus der Eltern des Vaters wird als „Vaterfamilie“, der Familienstatus der Eltern der Mutter als „Mutterfamilie“ bezeichnet.

In den Index „kulturelles Kapital der Eltern“ wurden einbezogen:

- der Besitz von Büchern, d.h. die Anzahl von Büchern im Haushalt der Familie (1=weniger als 100, 4=mehr als 500);
- die Einstellung zur Malerei (eine fünfstufige Skala nach BOURDIEU in den Ausprägungen von 1=„In Museen kenne ich mich nicht aus“ bis 5=„Abstrakte Malerei interessiert mich genauso wie klassische“);
- gelesene Bücher des oberen Niveaus (Beispielitem: Nachdenken über Christa T.);
- gelesene Bücher des mittleren Niveaus (Beispielitem: Der Wundertäter).

Bei der Überprüfung der Reliabilität der Skala erhielten wir einen Alpha-Wert von .76.

Zur Einschätzung von Fähigkeiten und Verhaltensweisen des eigenen Kindes wurden die Eltern mit einer Skala von 16 Items befragt. Um den Merkmalsraum zu dimensionieren, wurde eine explorative Faktorenanalyse gerechnet, die eine Lösung von drei Faktoren ergab. Dabei gingen in den Faktor „Einschätzung der Leistungsfähigkeit“ folgende Items ein:

- „Mein Kind hat schulischen Ehrgeiz.“
- „Mein Kind lernt leicht, braucht wenig Hilfe.“
- „Mein Kind ist in Ausarbeitungen konzentriert und ausdauernd.“
- „Mein Kind ist fleißig.“
- „Mein Kind erledigt Schulaufgaben ordentlich und genau.“

Die Reliabilitätsprüfung ergab einen Alpha-Wert von .84.

Der Faktor „Einschätzung der Ängstlichkeit“ entstammt der gleichen Skala; diese beinhaltet folgende Items:

- „Mein Kind ist ängstlich und nervös bei Klassenarbeiten und Prüfungen.“
- „Mein Kind traut sich nicht, sich in der Klasse zu melden.“
- „Mein Kind hat Angst vor schlechten Noten.“

Nach Prüfung der Reliabilität erhielten wir einen Alpha-Wert von .60.

Der Zensurenindex der Klassen 4 und 6 wurde jeweils aus den von den Eltern angegebenen Deutsch- und Mathematikzensuren gebildet. Schulabschlußwünsche der Eltern für ihr Kind wurden in der 4. und 6. Klasse erhoben (mögliche Angaben: Hauptschulabschluß, Realschulabschluß, Abitur, noch unklar). Als Zielvariable „Schulwahl der Eltern“ fungiert der Schulabschlußwunsch in Klasse 6, da 1. die von den Eltern gewählten Schulformen in Berlin und Brandenburg unterschiedlich sind (in Brandenburg gibt es keine Hauptschule; Hauptschulabschlüsse können nur in anderen Schulformen abgelegt werden) und 2. die Grundschule ebenfalls Schulabschlüsse und keine Schulformen empfiehlt.

4. Ergebnisse

Als erstes interessiert, welche Schulabschlüsse die Eltern in den Klassen 4 und 6 für ihre Kinder wünschen (vgl. Tab. 3).

Die Abschlußwünsche der Eltern sind in den Klassen 4 und 6 deutlich höher als die Grundschulempfehlung. Hier zeigt sich eine Differenz zwischen den Experten, als die die Lehrer angesehen werden können, und den Eltern. Dennoch gibt es eine gemeinsam zu beobachtende Tendenz bei diesen Experten und den

Tabelle 3: Schulwahl der Eltern und Grundschulempfehlung (in Prozent)

	Gesamt-Stichprobe	Berlin	Cottbus	Frankfurt
Abschlußwünsche der Eltern in der 4. Klasse				
Hauptschulabschluß	7,0	4,6	8,9	9,4
Realschulabschluß	16,7	20,3	12,6	14,0
Abitur	62,4	63,6	61,5	61,4
Abschlußwünsche der Eltern in der 6. Klasse				
Hauptschulabschluß	8,5	3,9	15,6	10,5
Realschulabschluß	27,1	28,5	17,8	32,2
Abitur	64,4	67,6	66,7	57,3
Grundschulempfehlung in der 6. Klasse				
Hauptschulabschluß	11,8	8,9	14,8	14,0
Realschulabschluß	43,3	50,9	31,1	40,4
Abitur	45,0	40,2	54,1	45,6

Eltern: Bis auf die Berliner Lehrer der Grundschule wird das Abitur jeweils als häufigstes Schulabschlußziel genannt. Demgegenüber wird der Hauptschulabschluß nur selten gewählt. Der Realschulabschluß nimmt eine mittlere Position ein. Es mag an der Verzerrung der Stichprobe liegen, daß das Abitur praktisch die Funktion des Regelschulabschlusses übernommen hat, aber auch so wird deutlich, daß Eltern und Lehrer der Grundschule sehr hohe Bildungsaspirationen in bezug auf die Schülerinnen und Schüler der Grundschule formulieren. Diese liegen über den von DITTON (1992, S. 127 ff.) aus Bayern, allerdings für das Jahr 1985, berichteten Ergebnissen. Dennoch wäre es verfehlt, von einer einheitlichen Linie bei den befragten Eltern aus den neuen Bundesländern auszugehen: Der Hauptschulabschluß wird in Berlin am wenigsten geschätzt, in Cottbus aber am häufigsten. Beim Abiturwunsch halten sich die Eltern in Frankfurt wiederum am meisten zurück, während sich zwischen Cottbus und Berlin praktisch keine Unterschiede ergeben.

Der Vergleich der Elternwünsche in den Klassen 4 und 6 deutet eine hohe Stabilität dieser Wünsche über die zwei Jahre an, die zwischen den beiden Erhebungen vergangen waren. Ob sich dahinter eine Stabilität auf der Ebene der Individuen oder nur eine solche des statistischen Durchschnitts verbirgt, kann mit Hilfe von Korrelationskoeffizienten geprüft werden. Der Rangkorrelationskoeffizient beträgt $r = .65$. Das verdeutlicht ein hohes Maß an Stabilität der Bildungsaspirationen bei denjenigen Eltern, die bereits in der Klasse 4 einen Schulabschlußwunsch geäußert hatten. Darin deutet sich an, daß sich Bildungsaspirationen bei Eltern eher längerfristig ausbilden. Daneben gibt es aber auch eine hinreichend große Gruppe von Eltern, die ihre konkrete Bildungsaspiration zwischen den Klassen 4 und 6 verändert hat.

Von Interesse ist auch der Zusammenhang zwischen der Grundschulempfehlung und dem Schulabschlußwunsch der Eltern in der Klasse 6. Hier fällt der Korrelationskoeffizient mit $r = .54$ etwas niedriger aus. Daraus geht hervor, daß unter Umständen bei den befragten Eltern die längerfristigen Bildungsaspirationen stärker wirksam sind als die Grundschulempfehlung, wenn sie ihr Schulabschlußziel in der Klasse 6 formulieren. Damit deutet sich an, daß von den drei eingangs formulierten Annahmen in bezug auf Einflüsse, die bei der Entwicklung von Bildungsaspirationen der Eltern wirksam sind, diejenige, in der den Lehrern eine Expertenrolle zugeschrieben wurde, in der Sicht der Eltern etwas weniger angenommen wird. Dennoch scheint die Lehrerempfehlung nicht unwichtig zu sein.

Die bisherige Darstellung der Ergebnisse läßt die Antwort auf die Frage, was die Eltern bei der Formulierung von Bildungsaspirationen für ihre Kinder leiten mag, noch dringlicher erscheinen, weil die bisherigen Analysen einen stark hypothetischen Charakter aufweisen.

Betrachtet man die Ergebnisse in Tabelle 4, dann wird ersichtlich, daß die Eltern und die Großeltern der von uns befragten Schülerinnen und Schüler im Mittel eine durchschnittliche Position in der Gesellschaft einnehmen. In Berlin liegen sie jeweils etwas höher. Das hängt sicherlich auch mit der Politik der DDR zusammen, die Intelligenz in den verschiedenen Lebensbereichen, vielleicht mit Ausnahme der Ökonomie, in Berlin zu konzentrieren. Die Differenzen zwischen Berlin und Cottbus sowie Frankfurt sind allerdings nicht dramatisch. Sie lassen sich eher im Sinne einer Tendenz auslegen. Beim kulturellen Kapital liegen die Mittelwerte für Gesamtstichprobe und Teilstichproben unter dem theoretisch zu erwartenden Mittelwert. Das läßt in bezug auf die von uns vorgenommene Operationalisierung auf eine unterdurchschnittliche Ausstattung der Elternhäuser mit kulturellem Kapital schließen. Allerdings sollte dieser Effekt nicht überschätzt werden, weil er auch durch die Art der Operationalisierung verursacht worden sein kann. Arithmetisches Mittel und damit in Verbindung die Standardabweichung zeigen jedenfalls, daß der Index in allen Stichproben eine hinreichende Variation der Werte aufweist und auch die Verteilung der Werte nicht extrem ausfällt.

Die vier restlichen Indizes geben Auskunft dazu, daß die Eltern ihre Kinder für etwas überdurchschnittlich leistungsfähig und leicht unterdurchschnittlich ängstlich halten. Die Zensuren, welche die Kinder in der Schule erhalten, bewegen sich in der Klasse 4 durchschnittlich um die Note Zwei in Deutsch und in Mathematik. In der Klasse 6 sind sie dann auf eine Note um Zwei minus abgesunken. Dieser Rückgang ist abermals nicht dramatisch, sondern bewegt sich innerhalb der Erwartungen.

Zunächst sind zwei latente Variablen gebildet worden, über die sich die Sozialschicht der Eltern und die Sozialschicht der Großeltern zusammenfassen lassen, indem bei den Eltern die Sozialschicht der Familie vor der Wende und nach der Wende zu einem Index zusammengefaßt werden. Diese Vorgehensweise bietet sich an, weil die Differenz zwischen der Sozialschicht vor und nach der Wende bei der von uns gewählten Modellierung unbedeutend ist (vgl. MERKENS/DOHLE/WESSEL 1996b). Bei der Sozialschicht der Großeltern ist analog vorgegangen worden, indem die Sozialschicht der Eltern der Mutter und der Eltern des Vaters in einer latenten Variablen zusammengefaßt worden ist. Die

Tabelle 4: Mittelwert und Standardabweichungen für die relevanten Indizes

Index	Gesamtstichprobe		Berlin		Cottbus		Frankfurt	
	mean	Std dev	mean	Std dev	mean	Std dev	mean	Std dev
Sozialschicht der Eltern vor 1989	11,3 range: 2-24	7,3	12,6	7,4	10,2	6,7	10,2	7,1
Sozialschicht der Eltern nach 1989	18,6 range: 2-36	8,8	19,8	8,8	17,6	9,0	17,6	8,4
Sozialschicht der Vaterfamilie	23,3 range: 2-48	9,9	24,6	10,5	22,4	8,5	21,5	9,4
Sozialschicht der Mutterfamilie	23,5 range: 2-48	9,9	24,9	11,0	22,4	8,1	21,9	9,0
kulturelles Kapitel der Eltern	14,8 range: 9-23	3,4	15,7	3,5	14,0	2,8	13,9	3,1
Einschätzung der Leistungsfähigkeit	10,5 range: 5-20	2,9	10,6	2,9	10,0	3,3	10,8	2,7
Einschätzung der Ängstlichkeit	8,8 range: 3-12	1,8	8,9	1,8	8,7	1,7	8,8	1,8
Zensuren klasse 4	4,0 range: 2-12	1,4	4,0	1,4	3,8	1,5	4,2	1,5
Zensuren Klasse 6	4,3 range: 2-10	1,6	4,4	1,5	4,0	1,7	4,3	1,7

hohen Beta-Koeffizienten für beide latenten Variablen belegen, daß diese Vorgehensweise nicht nur möglich gewesen ist, sondern enthüllen bei den Sozialschichten der Großeltern noch ein weiteres interessantes Detail: In der DDR ist offensichtlich in erster Linie innerhalb der über die beiden Elternteile repräsentierten Sozialschicht geheiratet worden. Ehen über verschiedene Sozialschichten der Eltern hinweg sind zumindest nicht die Regel gewesen. Das läßt innerhalb der von uns gezogenen Stichprobe den Schluß zu, daß der von uns gewählte Ansatz von BOURDIEU (1982), nach dem die intergenerationale Mobilität als gering angenommen werden muß, sich für die DDR bestätigen läßt.

Die getrennte Operationalisierung für die Großeltern und die Eltern der Kinder gestattet im Unterschied zu sonstigen Untersuchungen eine Überprüfung der längerfristigen Wirkung von Sozialschicht auf die Platzierung der Kinder im Schulsystem. Gerade für den Fall der DDR ist das implizit auch eine Überprüfung, wie weit es dort gelungen oder nicht gelungen ist, die ständige Flexibilisierung der Gesellschaft über Auf- und Abwärtsmobilität zu erreichen (vgl. Abb. 2).

Das LISREL-Modell, in dem nur die signifikanten Beta-Koeffizienten angegeben sind, die größer als .18 sind – der Übersichtlichkeit halber werden die anderen nur im Text erwähnt –, zeigt zunächst an, daß die Platzierung im Schulsystem auf der Sekundarstufe I stark von der Empfehlung der Grundschule abhängt. Der Koeffizient von beta .60 erreicht fast die Größe eines Reliabilitätskoeffizienten. Das ist aber angesichts der Tatsache, daß die Eltern, deren Wunsch nicht von der Empfehlung der Grundschule abweicht, ihre Kinder entsprechend diesem Votum platzieren, zunächst keine Überraschung. Aufschlußreich ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, daß die Empfehlung der Grundschule in 63,4% der Fälle mit dem Elternwunsch in der Klasse 4 übereinstimmt. Diese hohe Übereinstimmung ist insofern erstaunlich, als die Eltern ihr entsprechendes Votum abgegeben haben, während ihre Kinder die Klasse 4 besuchten und die Lehrer bzw. die Grundschule ihre Empfehlung in der Klasse 6 aussprechen. Insofern deutet sich in diesem Koeffizienten eine Überschätzung des Lehrereinflusses an. Die Eltern, deren Bildungsaspiration in der Grundschulempfehlung wiederholt wird, haben gar keinen Anlaß, von dieser Grundschulempfehlung abzuweichen. Interessanter ist es schon, daß der Wunsch der Eltern in der Klasse 4 ebenfalls mit $\text{beta} = .16$ auf die getroffene Schulwahl wirkt; d.h., es gibt eine Gruppe von Eltern, die sich in ihrem Wunsch nicht durch die Empfehlung der Grundschule beirren läßt, wenn ihre Wahl anders ausfällt. Erwähnenswert ist außerdem, daß es einen zusätzlichen Einfluß der Sozialschicht $\text{beta} = .09$, der Einschätzung der Leistungsfähigkeit des eigenen Kindes $\text{beta} = .08$ und der Einschätzung der Ängstlichkeit des Kindes $\text{beta} = -.05$ gibt. Dieses sind Indikatoren dafür, daß es in der Tat eine Gruppe von Eltern gibt, die ihre Wahl der Schulform mit anderen Gründen als diejenigen der Lehrerempfehlung belegt. Der Einfluß der Zensur, die Kinder in der Klasse 6 erhalten haben, ist demgegenüber mit $\text{beta} = .05$ ausgesprochen schwach. Da die Lehrer ihre Empfehlung auf der Zensur mit aufbauen, die Korrelation zwischen Zensur und Lehrerempfehlung beträgt $\text{beta} = .23$, geht daraus hervor, daß die Eltern bei einer von der Grundschulempfehlung abweichenden Schulwahl eher andere Gründe mobilisieren als die Zensuren in der Klasse 6. (Zensuren der 4. und 6. Klasse sind zu Interpretationszwecken so umkodiert, daß ein hoher Wert eine gute Zensur be-

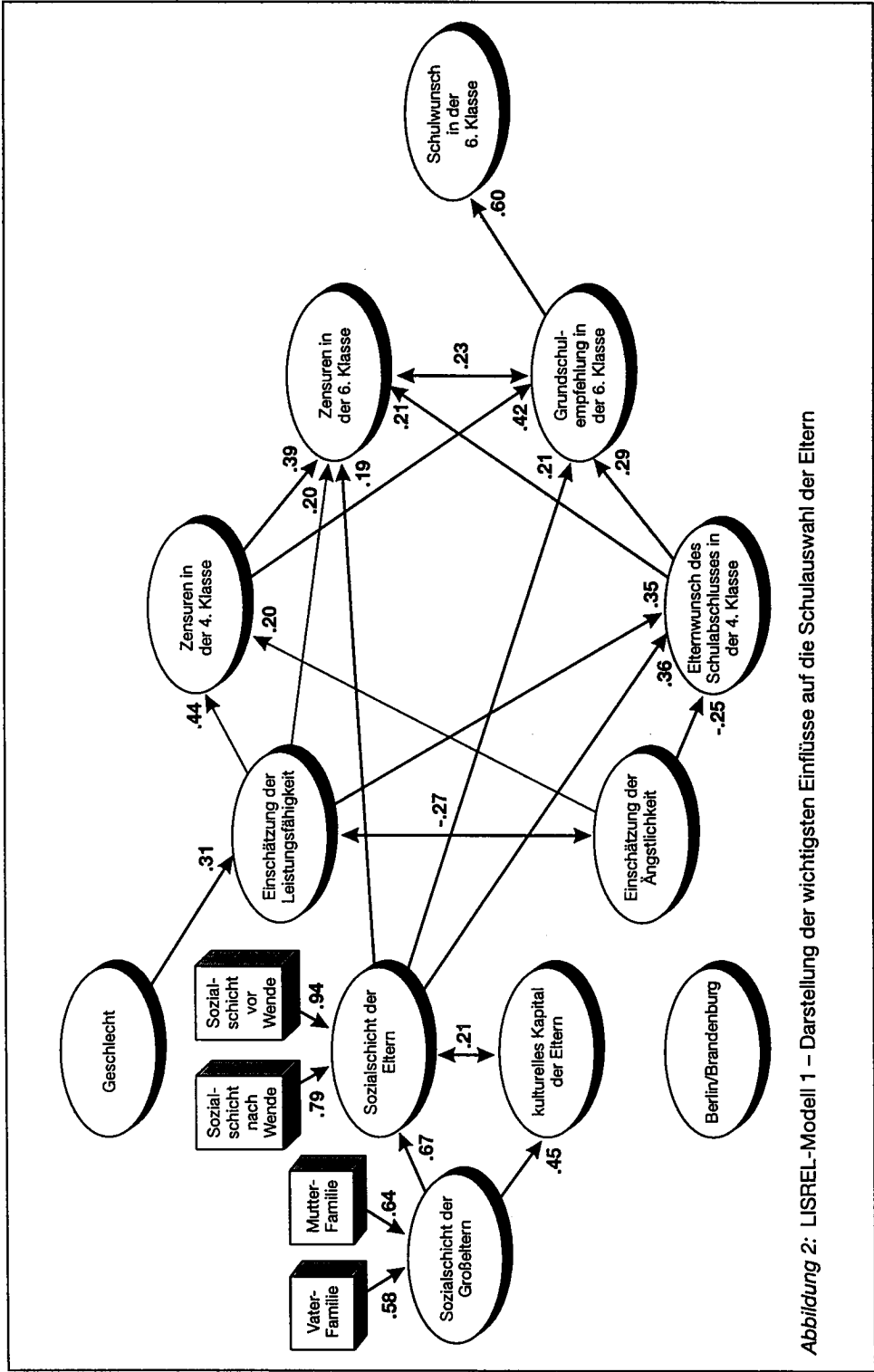


Abbildung 2: LISREL-Modell 1 – Darstellung der wichtigsten Einflüsse auf die Schulauswahl der Eltern

deutet.) Erwähnenswert ist noch, daß es Unterschiede zwischen Berlin und Brandenburg gibt: Die Wahrscheinlichkeit einer Platzierung in einer Schulform, die einen höher qualifizierenden Abschluß ermöglicht, ist in Berlin größer ($\beta = .18$). Der Einfluß des Geschlechts ist mit $\beta = .05$ demgegenüber gering.

Es gibt aber eine hinreichend große Gruppe von Eltern, die sich in ihren Bildungsaspirationen nicht vom Lehrerurteil beeinflussen läßt. Insofern werden Ergebnisse, die DITTON (1989) berichtet hat, bestätigt. Interessant sind davon besonders zwei Gruppen von Eltern, die gesondert betrachtet werden sollen:

- eine Gruppe derjenigen Eltern, die von der Grundschulempfehlung abweicht;
- eine Gruppe derjenigen Eltern, die ihre Bildungsaspirationen zwischen der 4. und 6. Klasse verändert hat und an die Grundschulempfehlung anpaßt.

Zu fragen bleibt dann, welches mögliche Variablen sind, die diese Eltern in ihrem Entscheidungsverhalten beeinflussen (vgl. LISREL-Modelle 2 und 3).

Da die Lehrerempfehlung, wie die bisherige Darstellung bereits gezeigt hat, nicht zufällig in bezug auf die Elternwünsche erfolgt, sondern mit den Elternwünschen stark konfundiert ist, kann neben dem bereits erwähnten Zusammenhang mit der Zensur der Klasse 6 und dem Einfluß des Schulabschlußwunsches der Eltern in der Klasse 4 ($\beta = .29$) von weiteren Einflußfaktoren ausgegangen werden. Zunächst gibt es ein schulinternes Kriterium, das sind die Zensuren in der Klasse 4 ($\beta = .42$). Daraus wird ersichtlich, daß die Schülerinnen und Schüler in der Grundschule in den letzten beiden Jahren ein verhältnismäßig stabiles Leistungsverhalten zeigen. Weiterhin wirken die Sozialschicht der Eltern mit und die Einschätzung der Leistungsfähigkeit der Kinder mit jeweils $\beta = .21$ auf diese Lehrerempfehlung. Hinzu kommt noch ein Einfluß der Einschätzung der Ängstlichkeit des Kindes durch die Eltern mit $\beta = -.11$. Darin dokumentiert sich nochmals die für die Lehrerempfehlung angesprochene Konfundierung mit dem Elternwunsch, die im Meßmodell nicht auspartialisiert wurde. Die Lehrerempfehlungen fallen in Berlin günstiger aus als in Brandenburg ($\beta = .10$). Diese Einflüsse auf die Lehrerempfehlung können allerdings nur als indirekte begriffen werden; es handelt sich um Wirkungen, die durch das Leistungsverhalten bzw. das Erscheinungsbild der Schülerinnen und Schüler hervorgerufen werden. Sie dürfen nicht in dem Sinne ausgelegt werden, daß die Lehrer einem direkten Einfluß ausgesetzt werden. Die Grundschulempfehlung, die durch die Lehrer getroffen wird, wird vielmehr von Urteilen des Lehrers weitgehend allein bestimmt. So hat eine hierarchische Regressionsanalyse mit den Variablen Zensur in der 6. Klasse ($\beta = .45$) sowie Einschätzungen der Denkfähigkeit ($\beta = .26$), des mathematischen/naturwissenschaftlichen/technischen Denkens ($\beta = .18$) und des Leistungsvermögens des jeweiligen Schülers bzw. der jeweiligen Schülerin ergeben, daß mit diesen Variablen 69% der Varianz der Lehrerempfehlung aufgeklärt werden. Das ist ein Indikator dafür, daß die Lehrer sich bei ihren Empfehlungen auf Begründungen verlassen, die sie selbst entwickeln. Dieses Ergebnis stimmt gut mit dem von DITTON (1989, S. 215) für die alten Bundesländer mitgeteilten Befund überein. Allerdings liegt entgegen DITTONS Befunden der größte Einfluß bei den Zensuren und nicht bei den Leistungs- sowie sozialen Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler. Elternhäuser können auf die Empfehlung der Grundschule allenfalls indirekt Einfluß ausüben.

Die Zensuren in der 6. Klasse sind, wie die vorangehende Darstellung ergeben hat, hoch mit der Lehrerempfehlung konfundiert. Sie werden wie die Grundschulempfehlung vom Lehrer erteilt. Dennoch sind hier auch andere Faktoren wirksam, weil die Leistung, welche bewertet wird, von den jeweiligen Schülerinnen und Schülern erbracht wird. Insofern interessiert, wie diese Leistung zustande kommt, wenn man davon ausgeht, daß die Zensuren von den Lehrern nicht willkürlich erteilt werden. Da die hier einbezogene Zensur als Summenwert aus den Noten in Deutsch und Mathematik gebildet worden ist, geht in diese Beurteilung häufig auch mehr als nur ein Urteil ein, weil die Fächer in der Schule häufig von zwei verschiedenen Lehrern unterrichtet werden. Das Lehrerurteil basiert insofern auf einer breiteren Grundlage, die aber, wie der vorangehende Abschnitt demonstriert hat, nicht in Zweifel gezogen wird. Diese Zensur in der Klasse 6 wird von der Sozialschicht ($\beta = .19$) und der Zensur in der 4. Klasse ($\beta = .39$) stark beeinflusst. Hier zeigt sich, daß die Lehrer in ihrem Zenserverhalten stark vom sozialen Umfeld der Elternhäuser beeinflusst werden. Einerseits kann das dadurch erklärt werden, daß Eltern aus einer höheren Sozialschicht ihren Kindern bessere Voraussetzungen bieten, um in der Schule bessere Zensuren zu erhalten. Andererseits ist nicht auszuschließen, daß Eltern aus höheren Sozialschichten die Lehrer im Endeffekt durch häufigere Kontakte zu beeinflussen versuchen. Letzteres ist allerdings nicht der Fall, wie eine entsprechende getrennte Auswertung ergeben hat: Die Eltern in Berlin und Brandenburg verhalten sich vielmehr generell zurückhaltend bei ihren Kontakten zur Schule, wenn man ihren entsprechenden Angaben vertrauen darf (vgl. DOHLE 1997). Dennoch muß von einem indirekten Einfluß der Eltern ausgegangen werden. Dieser Eindruck wird noch dadurch verstärkt, daß auch die Einschätzung der Eltern bezüglich der Leistungsfähigkeit ihrer Kinder mit $\beta = .20$ auf diese Zensur wirkt. Dabei ist naturgemäß nicht auszuschließen, daß das Urteil der Eltern bezüglich der Leistungsstärke ihrer Kinder sich über die in der Schule erhaltenen Zensuren bildet. Das reicht aber in diesem Falle als Erklärung nicht aus, weil die Zensur in der 6. Klasse erhoben wurde, die Einschätzung des Leistungsvermögens von den Eltern aber in der Klasse 4 gegeben worden ist. Die Eltern scheinen sich ein angemessenes Urteil über diese Leistungsfähigkeit zu bilden. Außerdem wirken die Sozialschicht ($\beta = .19$) und das Land ($\beta = .16$) auf die Zensur in der Klasse 6 ein. Bis zu diesem Punkt der Interpretation wird bereits deutlich, daß die Variablen, die in der Klasse 4 erhoben worden sind, in bezug auf den Schulerfolg der Kinder, wenn dieser über die Schulwahl operationalisiert wird, einen hohen Erklärungswert haben.

Die Zensur in der 4. Klasse wird wiederum von der Einschätzung der Leistungsfähigkeit der Kinder durch ihre Eltern am stärksten beeinflusst ($\beta = .44$). Hinzu kommt noch ein Einfluß der Sozialschicht der Großeltern ($\beta = .20$). Das ist ein deutlicher Indikator dafür, daß das familiäre Umfeld eine große Wirkung auf die Schulleistungen der Kinder hat. Der Einfluß der Großeltern sollte allerdings nicht in dem Sinne mißverstanden werden, daß sie direkt an der Erziehung und Bildung ihrer Enkel beteiligt sind. Vielmehr erklärt sich das eher darüber, daß sie bereits der Elterngeneration entsprechende Voraussetzungen mitgegeben haben. Zu erwähnen bleibt dann noch, daß als weniger ängstlich eingeschätzte Schülerinnen und Schüler auch bessere Noten erhalten ($\beta = -.21$) sowie Mädchen bessere Noten erhalten als Jungen ($\beta = .16$). Der Eltern-

wunsch bezüglich des Schulabschlusses in der Klasse 4 wird am stärksten von der Sozialschicht der Eltern ($\beta = .36$), der Einschätzung der Leistungsfähigkeit der Kinder ($\beta = .35$) und der Einschätzung von deren Ängstlichkeit ($\beta = -.25$) beeinflusst. Überraschend ist hier, daß sich nur eine schwache Korrelation zu den Zensuren der Klasse 4 ergibt ($\psi = .07$). Es zeigt sich also, daß die Sozialschicht der Eltern eine dominierende Rolle spielt, wenn die Platzierung der Kinder im Schulsystem untersucht wird. Damit zeichnet sich für die neuen Bundesländer eine ähnliche Tendenz wie für die alten Bundesländer ab.

Die Einschätzung der Leistungsfähigkeit und der Ängstlichkeit der Kinder korrelieren hoch miteinander ($\beta = -.27$). Die Einschätzung der Leistungsfähigkeit wird darüber hinaus vom Geschlecht ($\beta = .31$) – Mädchen werden für leistungsfähiger gehalten – und vom kulturellen Kapital der Eltern ($\beta = .12$) beeinflusst; die Einschätzung der Ängstlichkeit wird ebenfalls vom kulturellen Kapital der Eltern beeinflusst ($\beta = -.14$); Eltern mit geringerem kulturellen Kapital halten ihre Kinder für ängstlicher. Das kulturelle Kapital der Eltern korreliert wiederum hoch mit deren Sozialschicht ($\psi = .21$), und die Sozialschicht der Eltern ($\beta = .67$) und das kulturelle Kapital der Eltern ($\beta = .45$) unterliegen einem Einfluß der Sozialschicht der Großeltern.

Zusammenfassend läßt sich also konstatieren, daß zwar die Lehrerempfehlung einen sehr starken Einfluß auf die Platzierung im Schulsystem ausübt, daß aber gleichwohl die Sozialschicht der Familie – diese auch längerfristig – und das kulturelle Kapital über die Ausstattungen der Kinder einen erheblichen Einfluß ausüben.

Das gleiche Modell ist nun für die zwei bereits genannten Untergruppen der Eltern gerechnet worden: für diejenigen Eltern, welche in ihrer Bildungsaspiration von der Empfehlung der Grundschule abweichen, und für diejenigen Eltern, welche ihre Bildungsaspiration an die Empfehlung der Grundschule anpassen. In der 4. Klasse, als die Eltern ihre erste Aspiration äußerten, lag die Grundschulempfehlung noch gar nicht vor. Bei beiden Gruppen ist im LISREL-Modell die Grundschulempfehlung nicht mehr enthalten, weil sie im zweiten Fall identisch mit der Platzierung durch die Eltern ist und im ersten Fall keinen Einfluß ausüben kann, weil die Eltern sie nicht beachten. Probelaufe mit dem Programm haben diese Aussagen bestätigt (vgl. Abb. 3).

Bei der Gruppe der Eltern, die von der Grundschulempfehlung abweicht, wird die Bildungsaspiration der Eltern in der Klasse 6 am stärksten von der eigenen Bildungsaspiration in der Klasse 4 beeinflusst ($\beta = .31$). Es läßt sich erkennen, daß es sich hier um eine im wesentlichen stabile Form der Wahl handelt. Ergänzend kommt noch ein Einfluß der Zensur in der Klasse 6 ($\beta = .22$) und der Einschätzung der Leistungsfähigkeit der Kinder ($\beta = .22$) sowie der Sozialschicht der Eltern ($\beta = .19$) hinzu. Die Zensur in der 6. Klasse wird von der Zensur in der 4. Klasse etwas stärker als in der Gesamtstichprobe ($\beta = .49$) beeinflusst. Die Zensur in der 4. Klasse wird wiederum über die Einschätzung der Leistungsfähigkeit der Kinder ($\beta = .37$) und der Ängstlichkeit der Kinder ($\beta = -.21$) beeinflusst. Diese beiden Einflüsse sind ebenso auf die Bildungsaspiration der Eltern wirksam, mit jeweils $\beta = .23$ bzw. $-.23$. Bei der Bildungsaspiration kommt allerdings noch ein Effekt hinzu, der in der Gesamtstichprobe nicht wirksam war: Die Sozialschicht der Großeltern wirkt mit $\beta = .50$ ein. Das ist ein Ergebnis, welches erkennen läßt, daß es sich bei diesen

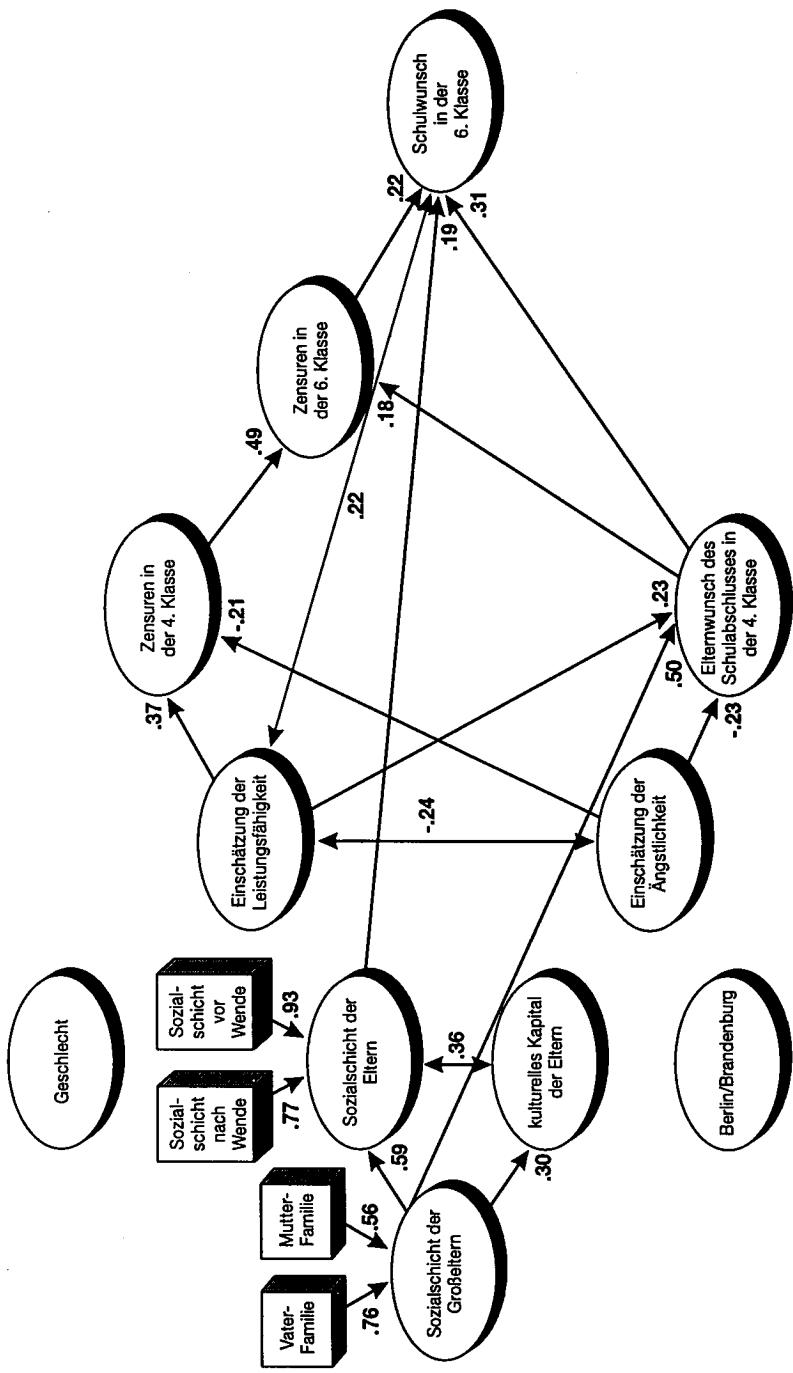


Abbildung 3: LISREL-Modell 2 – Einflüsse auf die Schulauswahl derjenigen Eltern, die von der Grundschullempfehlung abweichen

Eltern um eine Gruppe handelt, welche ihre Bildungsaspirationen in einer längerfristigen familiären Tradition formulieren. Hier wird also BOURDIEUS (1982) These voll bestätigt. Da in anderen Untersuchungen die Variable Sozialschicht der Großeltern nie erhoben worden ist, fehlen hierzu alle Vergleichsmöglichkeiten hinsichtlich anderer Untersuchungen. Betrachtet man das Ergebnis, dann wird auch die im Antrag an die DFG formulierte These, daß es in der DDR einen längerfristig wirksamen Transfer von kulturellem und sozialem Kapital gegeben habe (MERKENS 1993), nunmehr in Richtung auf den Transformationsprozeß bestätigt: Eltern, die sich in einer familiären Tradition sehen, in der schon bei den Großeltern kulturelles und soziales Kapital akkumuliert worden ist, versuchen dieses Kapital mehr als andere Eltern an die nachfolgende Generation zu transferieren. Bezüglich der anderen Variablen bleiben die Koeffizienten denen im Grundmodell sehr ähnlich: Sozialschicht der Eltern und kulturelles Kapital korrelieren, und es gibt einen Einfluß der Sozialschicht der Großeltern in Richtung auf die Sozialschicht sowie das kulturelle Kapital der Eltern.

Die wichtigste Erkenntnis in bezug auf die Gruppe der Eltern, die von der Grundschulempfehlung abweicht, ist die Bestätigung der aus den alten Bundesländern bereits bekannten Erscheinung, daß bei der Elternentscheidung soziale Selektionseffekte stärker wirksam sind als bei der Empfehlung der Grundschule. Neu ist der Hinweis, daß es sich dabei um einen Effekt handelt, der stark in der Tradition der entsprechenden Familien zu verorten ist. Hier wären entsprechende Untersuchungen in der Bundesrepublik wünschenswert.

Von ebensolchem Interesse ist die Gruppe der Eltern, die ihre Bildungsaspiration zwischen den Klassen 4 und 6 an die Empfehlung der Grundschule anpassen (vgl. Abb. 4). Bei dieser Elterngruppe beeinflussen die Zensuren in der Klasse 6 ($\beta = .43$) und der Klasse 4 ($\beta = .30$) sowie die Einschätzung der Leistungsfähigkeit des eigenen Kindes ($\beta = .30$) die Bildungsaspiration. Demgegenüber gibt es keinen Einfluß der Sozialschicht. Hier handelt es sich offensichtlich um eine Gruppe von Eltern, die in den Lehrern der Grundschule Experten sehen, die schon die richtigen Wahlen treffen werden. Die Zensur in der Klasse 6 hängt wiederum mit der Zensur in der Klasse 4 zusammen ($\beta = .31$). Vor allem ist hier die prognostische Validität, die den Zensuren gegeben wird, überraschend hoch, wie der Einfluß auf die Bildungsaspiration der Eltern in der Klasse 6 demonstriert. Die elterliche Aspiration in der Klasse 4 ist in diesem Fall im Modell nicht mehr enthalten, weil sie keine Auswirkung auf die Entscheidung in der Klasse 6 haben kann, sie ist ja aufgegeben worden zugunsten der Grundschulempfehlung. Bei den übrigen Beziehungen im Modell zeigen sich keine gravierenden Abweichungen in bezug auf das Grundmodell. Selbstverständlich fehlt auch der Einfluß der Sozialschicht der Großeltern. Demnach setzen diejenigen Eltern, welche sich in ihren Entscheidungen an die Empfehlung der Grundschule anpassen, wie zu erwarten ist, auf die Expertenrolle der Grundschullehrer. Sie vertrauen auf den prognostischen Wert der Zensuren.

Alle drei LISREL-Modelle weisen einen guten Fit auf, wie die Werte in Tabelle 5 belegen.

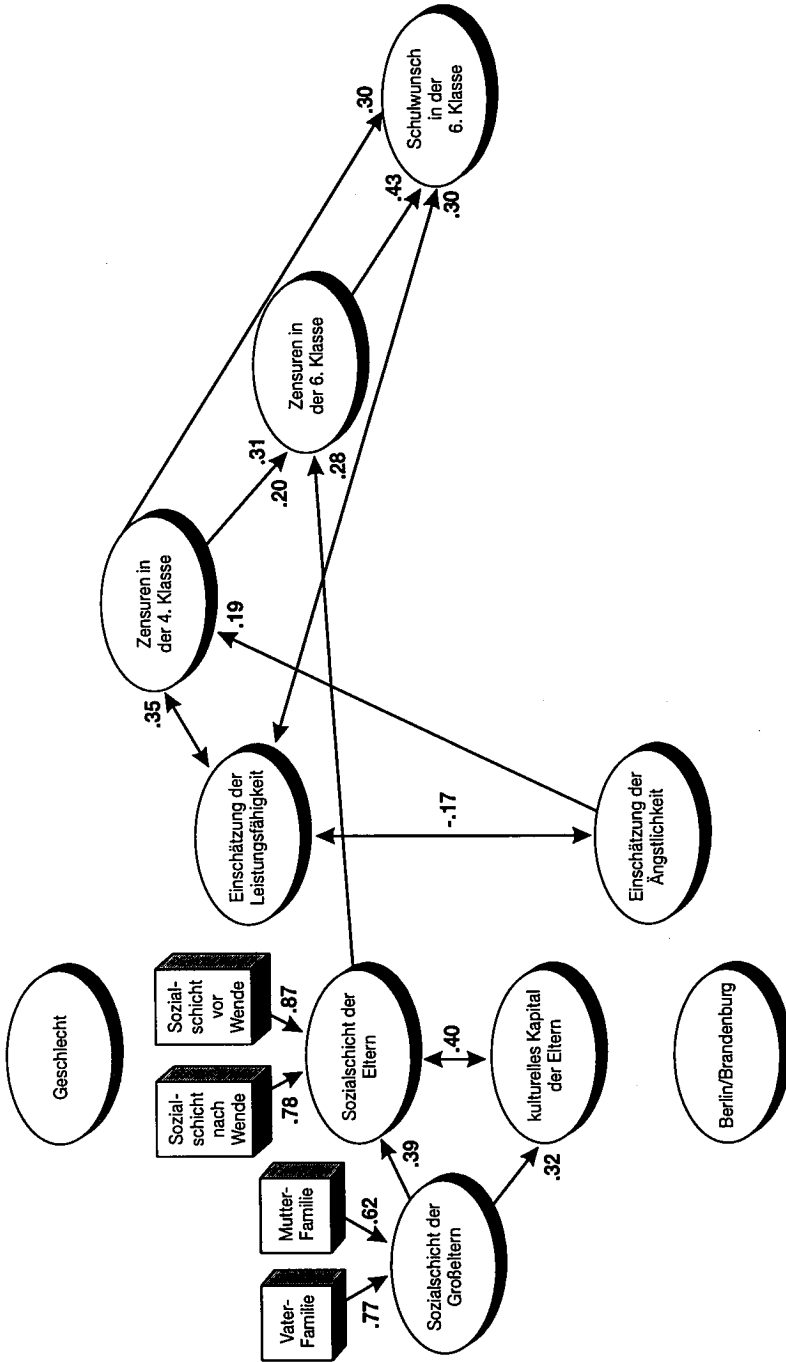


Abbildung 4: LISREL-Modell 3 – Einflüsse auf die Schulauswahl derjenigen Eltern, die sich an die Grundschulempfehlung anpassen

5. Zusammenfassung

Tabelle 5: Anpassungsgüte der LISREL-Modelle

Modell	GFI	AGFI	RMSR	Chi ² / df
Modell 1	.98	.95	.037	87.72 / 47 Cp = 0.0003
Modell 2	.96	.92	.045	38.64 / 34 Cp = 0.27
Modell 3	.97	.93	.055	19.83 / 26 Cp = 0.80

Faßt man die Befunde zusammen, dann zeigt sich als wichtigstes Ergebnis eine starke Wirkung der Sozialschicht der Eltern bei der Entwicklung von deren Bildungsaspiration. Während es eine große Gruppe von Eltern gibt, die unauffällig bleibt, weil ihre Bildungsaspirationen durch die Empfehlung der Grundschule erfüllt werden – wirksam ist hier allerdings auch der Faktor Sozialschicht der Eltern –, so gibt es eine zweite Gruppe von Eltern, bei der man eine familiäre Tradition in der Weise annehmen kann, daß sie eine ähnliche Platzierung in der Sozialschicht erreicht hat, wie das bereits bei der Generation ihrer Eltern der Fall gewesen ist. Diese Gruppe entwickelt die Bildungsaspirationen für ihre Kinder offensichtlich eher aus der familiären Tradition heraus und kümmert sich weniger um die Empfehlung der Grundschule. Daneben gibt es eine andere Gruppe von Eltern, die in den Lehrern der Grundschule Experten sieht, deren Urteil man bei der Entwicklung der Bildungsaspirationen der eigenen Kinder am besten folgt. Es konnten also verschiedene Typen von Eltern bezüglich des Entscheidungsverhaltens bei der Entwicklung von Bildungsaspirationen unterschieden werden.

Literatur

- BOLDER, A.: Ausbildung und Arbeitswelt. Eine Längsschnittstudie zu Resultaten von Bildungsentscheidungen. Frankfurt a. M. 1983.
- BOURDIEU, P.: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M. 1982. (Originalausgabe: *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris 1979.)
- BOURDIEU, P.: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. KRECKEL (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2, Soziale Welt. Göttingen 1983, S. 183–198.
- BULMAHN, T.: Sozialstruktureller Wandel: Soziale Lagen, Erwerbsstatus, Ungleichheit und Mobilität. In: W. ZAPF/R. HABICH (Hrsg.): Wohlfahrtsentwicklung im vereinten Deutschland: Sozialstruktur, sozialer Wandel und Lebensqualität. Berlin 1996, S. 25–49.
- DITTON, H.: Familie und Schule als Bereiche des kindlichen Lebensraumes. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt a. M./Bern/New York/Paris 1987.
- DITTON, H.: Determinanten für elterliche Bildungsaspirationen und für Bildungsempfehlungen des Lehrers. In: Empirische Pädagogik 3 (1989), S. 215–231.
- DITTON, H.: Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen. Weinheim 1992.
- DOHLE, K.: Soziale Beziehungen zwischen Familie und Schule als Entscheidungshilfe für die Schuwahl. In: Pädagogik und Schulalltag 52 (1997), S. 118–125.
- DOHLE, K./WESSEL, A.: Familiäre Voraussetzungen für Bildungsaspirationen von Eltern in den neuen Bundesländern. In: MÖLLER u. a. (Hrsg.): Kindheit, Familie und Jugend. Münster/New York 1996, S. 79–87.

- FAUSER, R.: Der Übergang auf weiterführende Schulen. Soziale und schulische Bedingungen der Realisierung elterlicher Bildungserwartungen. Projekt: Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien. Abschlußbericht 1. Konstanz 1984.
- FAUSER, R./PETTINGER, R./SCHREIBER, N.: Der Übergang von Arbeiterkindern auf weiterführende Schulen. Projekt: Bildungsverläufe in Arbeiterfamilien. Abschlußbericht 2. Konstanz 1985.
- HANSEN, R.: Quantitative Entwicklungen und strukturelle Veränderungen der Schule in der BRD. Dortmund 1993.
- HOPF, D.: Die Schule und die Ausländerkinder. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek 1990, S. 197–216.
- INGENKAMP, K.: Erfassung und Rückmeldung des Lernerfolgs. In: G. OTTO/W. SCHULZ (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 4, Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart 1985, S. 173–205.
- KARSTEN, F./MEIER, A./STEINER, I.: Einheitliche Oberschulbildung und differenzierte Sozialstruktur. APW, Abt. Bildungssoziologie. (unveröff. Manuskript). Berlin 1975.
- LÖTSCH, M.: Sozialstruktur in der DDR – Kontinuität und Wandel. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B32 (1988), S. 13–19.
- MARBACH, J.: Zur Entstehung elterlicher Schulwünsche. In: R. FAUSER u. a. (Hrsg.): Schulbildung, Familie und Arbeitswelt. München 1985, S. 95–116.
- MERKENS, H.: Zur Funktion und Bedeutung der Gesamtschule im Schulsystem und zur Chancenverbesserung ausländischer Schüler. In: Gesamtschul-Informationen 21 (1990), S. 239–254.
- MERKENS, H.: Schulwahlverhalten. Empirische Untersuchungen zum Wahlverhalten beim Übergang zur Oberschule in Ostberlin und Frankfurt/Oder, Cottbus. Antrag an die DFG, Teilprojekt der Forschergruppe Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern. Berlin 1993.
- MERKENS, H./DOHLE, K./WESSEL, A.: Zur Rekonstruktion von Sozialschichten in der ehemaligen DDR. In: D. BENNER/H. MERKENS/F. SCHMIDT (Hrsg.): Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Bundesländern – Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel. Berlin 1996, S. 137–160 (a).
- MERKENS, H./DOHLE, K./WESSEL, A.: Schulische und familiäre Voraussetzungen für Bildungsaspirationen in Berlin und Brandenburg. In: D. BENNER/H. MERKENS/T. GATZEMANN (Hrsg.): Pädagogische Eigenlogiken im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern. Berlin 1996, S. 11–42 (b).
- MERKENS, H./DOHLE, K./WESSEL, A.: Zwischenbericht an die DFG, Schulwahlverhalten. Empirische Untersuchungen zum Wahlverhalten beim Übergang zur Oberschule in Ostberlin und Frankfurt/Oder, Cottbus. Teilprojekt der Forschergruppe Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern. Berlin 1996 (c).
- MEULEMANN, H.: Soziale Position der Eltern, Schulleistung und Schullaufbahn der Kinder. In: H. HOFFMANN-NOWOTNY (Hrsg.): Gesellschaftliche Berichterstattung zwischen Theorie und politischer Praxis. Frankfurt a. M. 1983, S. 115–138.
- MEULEMANN, H.: Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehungen zwischen Elternhaus und Schule. Frankfurt a. M. 1985.
- MEULEMANN, H.: Schullaufbahnen, Ausbildung, Karrieren und die Folgen im Lebenslauf. Der Beitrag der Lebenslaufforschung zur Bildungssoziologie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 31 (1990), S. 89–117.
- PETTINGER, R.: Elternhaus und Schule – ein distanzierteres Verhältnis. In: R. FAUSER u. a. (Hrsg.): Schulbildung, Familie und Arbeitswelt. München 1985, S. 117–141.
- ROEDER, P.: Statement zum Projektbericht: Schulische und familiäre Voraussetzungen für Bildungsaspirationen in Berlin und Brandenburg. In: D. BENNER/H. MERKENS/T. GATZEMANN (Hrsg.): Pädagogische Eigenlogiken im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern. Berlin 1996, S. 50–55.
- ROLFF, H.-G./KLEMM, K./TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 4. Weinheim/München 1986.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Hans Merkens, Doz. Dr. Anne Wessel, Dipl.-Päd. Karen Dohle,
Dr. Gabriele Claßen, Freie Universität, Institut für Allgemeine Pädagogik,
Fabeckstr. 13, 14195 Berlin

Aspekte regionaler Schulentwicklungsplanung: Schulwegproblematik und Ruf der Schule

1. Problemlage

Der Veränderungsdruck auf das Bildungswesen ist vielschichtig. So wird vom Wandel der Kindheit bzw. des Aufwachsens gesprochen, von wachsenden Anforderungen in Gesellschaft und Arbeitsleben, von damit zusammenhängenden hohen Bildungsaspirationen bei Schülern und Eltern, die die Schule vor neue Erziehungs- und Bildungsaufgaben stellen. In diesem Zusammenhang besteht eine Herausforderung zweifellos in der demographischen Entwicklung, die vor allem in den neuen Bundesländern durch einen erheblichen Rückgang der Schülerzahlen gekennzeichnet ist. In Sachsen-Anhalt sank die Anzahl der Geburten 1994 im Vergleich zu 1989 um 50%. Die Tatsache des Schülerrückgangs wird unausweichlich sowohl die Bildungsplanung als auch die Einzelschule zu Veränderungsaktivitäten zwingen. Demzufolge wird künftig die Konzentration im Schulwesen weiter erheblich zunehmen. In größeren Städten und Ballungsgebieten könnte dieser Umstand durch die dichte Besiedlung relativ gut kompensiert werden, während in den ländlichen Gebieten eine Konzentration mit einer Vergrößerung der Einzugsgebiete und damit einer Verlängerung der Schulwege verbunden ist. In diesen Regionen steht also künftig nicht mehr die Frage nach der Zwei- oder Dreizügigkeit einer Schule auf der Tagesordnung, sondern vielmehr tritt das Problem in den Vordergrund, wie einzelne Abschlüsse überhaupt erreicht werden können. Hierbei wird das Problem der Zumutbarkeit der Schulwege eine zentrale Rolle spielen. Der entstehende Konflikt zwischen Wohnortnähe und Bildungsvielfalt in den dünnbesiedelten Gebieten erfordert in zunehmendem Maße Einzelfallentscheidungen auf der Grundlage einer erweiterten regionalen Schulentwicklungsplanung, um ein umfangreiches Schulsterben in Sachsen-Anhalt zu verhindern. Die Schließung zahlreicher Schulen wird sich zukünftig nicht vermeiden lassen. Klar ist, daß der Begründungsdruck, eine Schule nicht schließen zu wollen, enorm gewachsen ist und weiter wachsen wird. Andererseits wird immer deutlicher, daß die Argumentation, daß eine Schule aufgrund der ausbleibenden Schüler aus finanziellen Gründen geschlossen werden müsse, zwar in der Praxis dominant ist, aber immer stärker in Bedrängnis gerät. Das Entscheidungsfeld, um das es hier geht, ist nämlich komplexer. Vielfältige Dimensionen und Bezüge öffnen sich, wenn nach der Bedeutung einer Schule für eine Region gefragt wird.

Im folgenden möchten wir einige ausgewählte Aspekte aus einer Untersuchung darstellen, die wir 1995 im Auftrag des Kultusministeriums des Landes Sachsen-Anhalt durchgeführt haben. In diesem Projekt ging es um die Explorie-

rung von Regionaltypen, also um die Dimensionierung des Bedingungsgefüges, das berücksichtigt werden muß, wenn nach der Bedeutung einer Schule für einen Regionalbereich gefragt wird. Aus diesem Bedingungsgefüge stellen wir nachfolgend zwei Aspekte vor, nämlich *Zumutbarkeit der Schulwege* und *Ruf der Schule*. Der Aspekt der *Zumutbarkeit der Schulwege* ist ausgewählt worden, weil innerhalb der bildungspolitischen Zielsetzungen Sachsen-Anhalts eine wohnortnahe Beschulung aller Kinder eine zentrale Rolle spielt und somit die Problematik der Schulwege als wesentliches Entscheidungskriterium in der Schulentwicklungsplanung der Landkreise anzusehen ist. Den Aspekt *Ruf der Schule* haben wir deswegen ausgesucht, weil gängigerweise angenommen wird, daß die Vielfalt des Bildungsangebots eine entscheidende Rolle bei der Wahl der Schule spielt. Die Daten unserer Erhebung zeigen dagegen, daß das Entscheidungsfeld komplexer strukturiert ist.

2. Drei Schulen in Sachsen-Anhalt

Die Auswahl der drei hier beschriebenen Schulen, Außenstelle Westerhausen, Jübar und Kuhfelde, wurde vom Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt vorgenommen. Bei allen drei Schulen handelt es sich um „Kleine Sekundarschulen“, die aufgrund der sehr geringen Schülerzahlen außerhalb der gesetzlichen Regelungen¹ betrieben werden und somit in ihrem Bestand gefährdet sind. Die Schulstandorte befinden sich in ländlichen Regionen, da sich dort die Problematik der Schulwege, vor allem die Länge der Wege, am besten untersuchen läßt.

2.1 Außenstelle Westerhausen der Quedlinburger „Bosse-Schule“ im Landkreis Quedlinburg

Der Landkreis Quedlinburg liegt im Südwesten Sachsen-Anhalts. Dem Kreis gehören sechs Städte und 21 Gemeinden an. Kreisstadt ist Quedlinburg. Der Landkreis weist eine Bevölkerungsdichte von durchschnittlich 155 Einwohnern/km² auf. Fast die Hälfte des Kreisgebietes ist mit Wald bedeckt, und ca. 60% der Flächen werden vom Landschaftsschutzgebiet „Harz und nördliches Harzvorland“ eingenommen. Die Arbeitslosenquote im Landkreis Quedlinburg lag im Oktober 1995 bei 20,2%, davon 59% Frauen und 9% Jugendliche im Alter von 20 bis 25 Jahren. Damit nimmt der Landkreis einen Spitzenplatz in der Arbeitslosenstatistik des Landes ein. Im Landkreis Quedlinburg gibt es 27 Grundschulen, zwölf Sekundarschulen, davon drei Schulen mit einer Außenstelle und eine Schule mittels Ausnahmegenehmigung, fünf Gymnasien und sechs Sonderschulen. Die Außenstelle Westerhausen der Bosse-Sekundarschule in Quedlinburg,

1 Grundlage für die Erstellung der Schulentwicklungspläne waren zum Zeitpunkt der Datenerhebung das Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt in der Fassung vom 30.6.1993 (GVBl. LSA Nr. 29/1993) und die „Verordnung zur Schulentwicklungsplanung“ (SchEPVO) vom 14. Juni 1994 (GVBl. LSA Nr. 30/1994), zuletzt geändert durch die „Verordnung zur Änderung zur Schulentwicklungsplanung“ vom 16.7.1996 (GVBl. LSA Nr. 27/1996)

die für die Untersuchung ausgewählt wurde, existiert nur auf Grundlage von Ausnahmegenehmigungen, die sich auf die Schulgröße und die Klassenbildung beziehen. Westerhausen gehört zur Verwaltungsgemeinschaft Quedlinburg. Beide Orte liegen ca. fünf Kilometer voneinander entfernt. Andere Schulen mit einer zumutbaren Entfernung befinden sich in Thale (andere Verwaltungsgemeinschaft) und in Blankenburg (anderer Landkreis). In Quedlinburg gibt es drei Sekundarschulen. Da Westerhausen bereits eine Außenstelle einer Quedlinburger Schule ist, ist die Beschulung der Westerhäuser Schüler in dieser Schule günstig. Die Bosse-Schule verfügt über ausreichende Raumkapazitäten und kann aufgrund der höheren Schülerzahlen ein breiteres Bildungsangebot realisieren. Der Schülertransport könnte mit dem der Gymnasialschüler gekoppelt werden. Dieser Schulstandort wurde vor allem aufgrund folgender Merkmale ausgewählt:

- Es handelt sich um eine Außenstelle einer Sekundarschule, die räumlich weit von der Stammschule entfernt ist.²
- Der Schulstandort befindet sich in unmittelbarer Nähe (5 km) der Kreisstadt Quedlinburg, die ein entsprechendes Schulangebot vorhält; in Quedlinburg gibt es zum Zeitpunkt der Untersuchung (Schuljahr 1995/96) fünf Grundschulen, drei Sekundarschulen und zwei Gymnasien.
- Die Infrastruktur ist sehr gut entwickelt.
- Der Einzugsbereich der Außenstelle ist auf eine Gemeinde beschränkt.

2.2 Sekundarschule Jübar im Altmarkkreis Salzwedel

Der Altmarkkreis Salzwedel liegt im Nordwesten des Landes Sachsen-Anhalt. Ihm gehören fünf Städte und 125 Gemeinden an. Der Altmarkkreis weist eine Bevölkerungsdichte von durchschnittlich 54 Einwohnern/km² auf. Diese Bevölkerungsdichte liegt weit unter dem Durchschnitt in Sachsen-Anhalt. Die Arbeitslosenquote im Altmarkkreis lag im Oktober 1995 bei durchschnittlich 15,4%, davon 62% Frauen und 10,8% Jugendliche unter 25 Jahren. Damit liegt der Landkreis unter der Arbeitslosenquote des Landes Sachsen-Anhalt. Im Altmarkkreis Salzwedel gibt es 20 Sekundarschulen, davon drei Schulen mit Außenstellen und zwei Schulen mit Ausnahmeregelungen. Die Sekundarschule Jübar, der zweite zu untersuchende Schulstandort, existiert nur auf der Grundlage von Ausnahmeregelungen hinsichtlich Schulgröße und der entsprechenden Klassenbildung. Jübar liegt in der Verwaltungsgemeinschaft Beetzendorf, südwestlich von Salzwedel. Dieser Schulstandort wurde vor allem aufgrund folgender Merkmale ausgewählt:

- Es handelt sich um eine eigenständige Schule, die wenig von den gesetzlichen Vorgaben abweicht (im Schuljahr 1995/96 besuchten 178 Schüler die Schule).

2 Da eine Stammschule und eine Außenstelle als Einheit anzusehen sind, beinhaltet eine Außenstellenregelung weitere spezielle Probleme. Beispielsweise muß beim Verhältnis von Klassenbildung und Lehrerzuweisung beachtet werden, daß Pendelfahrten der Lehrer und Schüler zwischen Stammschule und Außenstelle notwendig sind. Im Falle der hier beschriebenen Schule pendelten im Jahr 1995/96 14 Lehrer, d. h., 50 Freistunden mußten dafür geplant werden.

- Der Standort befindet sich in einer der dünnbesiedeltsten Regionen Sachsen-Anhalts.
- Das Einzugsgebiet der Schule umfaßt sieben Gemeinden und grenzt an das Land Niedersachsen.
- Die nächste größere Gemeinde (Beetzendorf), die ein entsprechendes Schulangebot vorhält, befindet sich ca. 20 Kilometer von dieser Schule entfernt. In Beetzendorf gibt es zum Zeitpunkt der Untersuchung (Schuljahr 1995/96) eine Grundschule, eine Sekundarschule und ein Gymnasium; die Sekundarschule kann die Schüler aus Jübar aus Raumkapazitätsgründen nicht ohne entsprechenden Neu- oder Ausbau aufnehmen.
- Die Infrastruktur der Region ist sehr wenig entwickelt (ehemaliges Grenzgebiet der DDR).

Die Schule spielt im Gemeindeleben eine große Rolle. Hier gibt es neben zahlreichen Sportgemeinschaften, in denen sich nicht nur Schüler, sondern auch andere Gemeindemitglieder aktiv betätigen, einen eingetragenen Verein der Archäologie, in dem 40 Schüler der Schule Mitglied sind. So fahren ganze Klassenstufen z. B. jährlich in ein Ausgrabungslager. Viele Unterrichtseinheiten werden inhaltlich mit dieser Thematik verknüpft.

2.3 Sekundarschule Kuhfelde im Landkreis Altmarkkreis Salzwedel

Die Sekundarschule Kuhfelde, die dritte zu untersuchende Schule, liegt in der Verwaltungsgemeinschaft Salzwedel-Land des Altmarkkreises Salzwedel. Dieser Schulstandort wurde vor allem aufgrund folgender Merkmale ausgewählt:

- Es handelt sich hier um eine eigenständige Schule, die hinsichtlich der Schülerzahlen jedoch sehr weit von den gesetzlichen Vorgaben abweicht (im Schuljahr 1995/96 besuchten 139 Schüler die Schule).
- Der Standort befindet sich unweit der Kreisstadt Salzwedel (8 km), die ein entsprechendes Schulangebot vorhält; in Salzwedel gibt es zum Zeitpunkt der Untersuchung (Schuljahr 1995/96) acht Grundschulen, fünf Sekundarschulen und drei Gymnasien.
- Der Einzugsbereich der Schule umfaßt sieben Gemeinden.
- Die Infrastruktur der Region ist gut entwickelt.

Die Schule ist bemüht, sich ein spezifisches Profil hinsichtlich der Freizeitgestaltung zu erarbeiten, z. B. auf dem Gebiet der Umweltbildung. Hier konnte die Schule bereits einen Preis des Kultusministeriums Sachsen-Anhalts erringen.

3. Untersuchungsdesign

In der Untersuchung spielte die Erhebung der Perspektiven der betroffenen Schüler, Eltern und der verantwortlichen Kommunalpolitiker hinsichtlich Errichtung, Erhalt oder Schließung von Sekundarschulen eine wesentliche Rolle. Bei den Eltern und Schülern konzentrierte sich die durchgeführte Studie u. a. auf die beiden Fragen, was sie unter einer guten Schule verstehen und welchen

Schulweg sie für zumutbar halten. Die Frage „Was ist eine gute Schule?“ enthält natürlich eine Fülle von Aspekten (WENZEL 1996), von denen hier nur die zum Zuge kommen, die von den Schülern, Eltern und Kommunalpolitikern angesprochen werden.

Bei den Befragten handelt es sich neben den Kommunalpolitikern um Eltern und Schüler der 7. Klasse des Sekundarschulbereichs. Die Ergebnisse der Untersuchung können demnach nicht schulformübergreifend verallgemeinert werden. Die 7. Klasse wurde ausgewählt, weil sie als zentraler Beginn für den Haupt- oder Realschulbildungsgang in Sachsen-Anhalt anzusehen ist. Am Ende des 6. Jahrgangs treffen die Eltern die Entscheidung über den Bildungsweg, den ihr Kind ab Klasse 7 besuchen soll. Somit können die Eltern der 7. Klasse am einfachsten ihre Entscheidung rekonstruieren. Da das Entscheidungsfeld in den kontrovers diskutierten Kontext „Kleine Sekundarschule“ fällt, sei an dieser Stelle an einige Argumente erinnert: Als Hauptargumente für die „Kleine Sekundarschule“ werden üblicherweise die Wohnortnähe und die damit verbundene Vertrautheit und Geborgenheit, die kürzeren und somit sichereren Schulwege, die geringeren Wegekosten, die Vorteile hinsichtlich der pädagogischen Arbeit des Lehrers (geringere Klassenstärke), das überschaubare Verhältnis von Schule und Eltern und die vielseitigen Möglichkeiten der Einbeziehung der Schule in das Gemeindeleben genannt. Als Nachteile werden hauptsächlich Einschränkungen im Bildungsangebot angeführt, da die Lehrerrzuweisung in Abhängigkeit von den Schülerzahlen erfolgt. Weiterhin können selten Haupt- und Realschulbildungsgänge als Parallelklassen geführt werden (oft nur als Kombiklasse, oder es wird nur ein Bildungsgang angeboten). Eine Auswahl der zweiten Fremdsprache ist häufig nicht möglich; ein breites Angebot an Wahlpflichtkursen kann meistens nicht angeboten werden. Oft fehlen Fachunterrichtsräume. Es gibt Probleme beim Einsatz der Lehrer (Fahrkosten, Zeitaufwand), und ein finanzieller Mehrbedarf (höherer Lehrereinsatz, Unterhaltung der Schule) entsteht.

Die Projektdaten wurden in den Monaten August und September 1995 über teilstandardisierte Einzelinterviews erhoben. Wir beziehen uns bei der methodologischen Begründung dieses Zugriffs auf die Grundsätze, die sich in den letzten Jahren im Bereich qualitativer Bildungsforschung bzw. Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung herausgebildet haben (KRÜGER/MAROTZKI 1996; KÖNIG/ZEDLER 1995). Das Leitfadeninterview ist als Datenerhebungsinstrument gewählt worden, um die Möglichkeit einer Perspektiventriangulation zu schaffen. Es ist bewußt so aufgebaut, daß dennoch narrative Passagen hervorgehoben werden konnten, um subjektive Interpretationsräume zu erschließen. Diese Kombination aus offenem und standardisiertem Verfahren war u. a. deshalb geboten, weil wir mit einer für qualitative Studien verhältnismäßig großen Stichprobe gearbeitet haben: Es wurden insgesamt 120 Interviews mit Eltern und Schülern durchgeführt sowie 14 Politikern der Bildungsausschüsse der Landkreise Quedlinburg und Salzwedel, schließlich auch die Bürgermeister der drei betroffenen Gemeinden zur Thematik *Schulentwicklungsplanung* befragt. Damit haben wir 95% der grundsätzlich in Frage kommenden Informanten erreicht.

Die Auswertung des umfangreichen Materials erfolgte überwiegend als Typenanalyse. Einzelne narrative Passagen wurden zwar auch einem sequenzana-

lytischen Auslegungsverfahren unterzogen, in der hier vorgelegten Arbeit argumentieren wir allerdings nur auf der Basis der Resultate der durchgeführten Typenanalysen. Schließlich ist anzumerken, daß sich die drei Schulen zwar in zwei verschiedenen Regionen Sachsen-Anhalts befinden, nämlich im Nordwesten (Kuhfelde und Jübar) und im Südwesten (Quedlinburg), für die hier zur Diskussion stehenden Perspektiven der Schulwegproblematik und des Rufs der Schule ist es nur an wenigen Stellen nötig, die Daten unter Bezugnahme auf regionalspezifische Gegebenheiten zu interpretieren.

4. Die Ergebnisse der Befragung

4.1 Die Perspektive der betroffenen Schüler

Da sich die übergeordnete Frage des Gesamtprojekts auf den Sachverhalt der möglichen *Schließung von Schulen* bezog, war erwartbar, daß die Kinder der Schließung ihrer eigenen Schule skeptisch gegenüberstehen³: 85% der Befragten lehnen die Schließung ab, lediglich 15% ist dies egal. Besonders deutlich ist die Ablehnung der Schließung bei den Kindern in Westerhausen. Die Schüler sind es gewohnt, eine Schule im Ort, ohne Schulbusfahrten, zu haben. Für die Kinder in Kuhfelde und Jübar sind Schulwege, die mit dem Bus zurückgelegt werden, durchaus normal. Insofern spielt hier das Argument, daß ein längerer Schulweg zu erwarten sei (50%), eine erwartbar große Rolle. Auffällig ist, daß die Schüler aus Westerhausen, die z. Zt. nicht mit dem Schulbus zur Schule fahren, zu einem sehr großen Prozentsatz für einen Schulweg von 20 bis 30 Minuten votieren. Das läßt sich sicherlich dadurch erklären, daß die Schüler keine Erfahrung mit täglichen Schulbusfahrten haben und deren Einfluß auf die eigene Person schlecht einschätzen können. Hier spielen möglicherweise Erfahrungen der Fahrten mit dem Auto und Gespräche mit den Eltern eine Rolle, oder die Schüler haben sich aufgrund der angesprochenen Unkenntnis für einen Mittelwert entschieden. Die Angaben der Schüler aus Jübar und Kuhfelde geben aufgrund der Erfahrungen mit der eigenen Belastbarkeit ein differenziertes Bild zur Problematik der Schulweglänge wieder. Interessant ist in diesem Zusammenhang, daß sich sehr wenige Schüler für einen maximalen Schulweg von bis zu 45 Minuten und keiner der Schüler für einen Schulweg von über 45 Minuten als zumutbar ausspricht. Landkreise bzw. kreisfreie Städte können in eigener Verantwortung die Zumutbarkeitsgrenze für Schulwege festlegen. In beiden Landkreisen gilt lt. Beschluß der Kreistage ein Schulweg bis 60 Minuten für den Sekundarschulbereich als zumutbar.

Schülerperspektive: Was ist eine gute Schule? Die erhobenen Daten bestätigen zunächst einmal die Befunde, die im Kontext der Debatte um eine gute Schule eine Rolle spielen (BARGEL 1996; WENZEL 1996), nämlich der gute Bezug zu den

3 Die Angst vor einem Schulwechsel ist vor allem durch den Verlust der sozialen Eingebettetheit motiviert, aber auch durch die Differenz Stadt/Land („Da sehe ich alle meine Freunde nicht mehr“, „... und da haben ja auch die Lehrer alle was gegen uns“, „Die können doch Dorfkindern total nicht leiden ...“).

Lehrern, die aufgrund eines hohen persönlichen Engagements ein anregendes Lernklima zu schaffen vermögen. Auf die Frage, was aus der Sicht der Schüler eine „gute Schule“ bestimmt, wurden folgende Kriterien genannt: *Gute Lehrer* sind für 55% der befragten Schüler wichtig, für 48% sind *Schulhof und Schulgebäude* wesentlich, *nette Mitschüler* geben 27% an, 18% finden, die *Ausstattung der Schule* muß gut sein, für 12% sind *interessante Freizeitangebote* wichtig, an sechster und siebter Position werden mit je 11% *Disziplin und Sauberkeit* als wesentliches Kriterium genannt, und an letzter Stelle steht mit 10% der *Schulweg* in der Rangliste der Schüler. Zwischen den einzelnen Standorten gab es keine signifikanten Unterschiede.

Es fällt auf, daß alle Schüler der drei Schulen eine relativ hohe Bindung an ihre Schule aufweisen, daß also keine signifikanten Abweichungen zwischen dem *Idealfall* (was eine gute Schule sei) und *Realfall* (wie gut die Schule ist, in die die Schüler jetzt gehen) auftreten: Auf die Frage, ob sie gern in diese Schule gehen, antworteten alle Schüler mit ja (100%). Auf eine Begründung angesprochen, nannten sie ein gutes Verhältnis zu den Lehrern (40%), daß das Schulgebäude, der Schulhof und die Ausstattung der Schule gut seien (40%), daß sich alle Schüler untereinander gut kennen und insofern eine hohe Vertrautheit vorhanden sei (38%), daß der Schulweg nicht zu lang sei (33%), daß ein ruhiges Lernklima existiere (25%) und daß Schulgröße und Klassenstärke in Ordnung seien (20%). Auf die Frage „Gibt es auch etwas, was Dir nicht so gut gefällt?“ gab es nur wenige Äußerungen.⁴

Insgesamt kann aber gesagt werden, daß der Schulweg anders als bei Eltern und Kommunalpolitikern bei den Schülern eine untergeordnete Rolle spielt. Wichtig hinsichtlich der Organisation der Schulbusfahrten ist ihnen eigentlich nur, daß die Verkehrsgesellschaften flexibler reagieren sollten, z. B. wenn Freistunden anfallen oder es Hitzefrei für alle Schulen gibt. Der Faktor Sicherheit spielt in den Äußerungen keine Rolle.⁵

4.2 Die Perspektive der betroffenen Eltern

Die Auswertung der Frage „Welche Faktoren sind für Sie ganz besonders wichtig bei der Auswahl der Schule für Ihr Kind?“ ergibt in den einzelnen Schulen folgendes Bild (s. Tabelle 1):

Die befragten Eltern der Sekundarschüler favorisieren also den Schulweg und den Ruf der Schule bei ihren Entscheidungen. Jedoch nicht so sehr die Länge des Schulweges spielt die entscheidende Rolle, sondern vielmehr die Qualität, und das heißt für die Eltern die Sicherheit des Schulweges. Sind die Fahrten gut organisiert? Schlecht organisiert sind sie, wenn es Wartezeiten gibt, in denen die Schüler „herumhängen“. Natürlich bedeutet das nicht, daß bei hoher Sicher-

4 Beispielsweise: Einsatz von Nichtfachlehrern (kein interessanter Unterricht) oder: Wenn Freistunden entstehen, fahre der Schulbus nicht.

5 Genannt werden Alltagsprobleme: Die Kleinen müßten den Großen die Sitze frei machen, auch wenn diese nur ihre Taschen daraufstellen würden. Einige Busfahrer würden die Kinder vor dem Bus in einer Reihe antreten lassen, bevor sie einsteigen dürften. Wer sich nicht einreihen, werde nicht mitgenommen.

Tabelle 1: Entscheidende Faktoren bei der Auswahl der Schule (Aussage der Eltern) (Angaben in Prozent)

	Schulweg	Ruf der Schule	Bildungsangebot	Umweltfaktoren
Westerhausen	54	80	31	7
Jübar	62	46	41	12
Kuhfelde	55	40	15	20

Tabelle 2: Zumutbare Länge des Schulweges (Aussage der Eltern) (Angaben in Prozent)

Länge des Schulweges:	10–20 Min.	20–30 Min.	30–40 Min.	45–60 Min.
Westerhausen	8	54	8	30
Jübar	42	50	4	4
Kuhfelde	5	70	25	0

heit und guter Organisation die Schulwege beliebig lang sein können. Aber auch ein Schulweg von fünf Minuten kann bei hoher Unsicherheit und schlechter Organisation für die Eltern verständlicherweise ein Problem werden.

Sehen wir uns beide Faktoren etwas genauer an. Die genauere Frage nach der zumutbaren Länge des Schulweges ergab folgendes Bild (s. Tabelle 2): Sehr auffällig hierbei sind die Aussagen der Westerhäuser Eltern. Wie bereits erwähnt, haben die Schüler (und deren Eltern) keine Erfahrung mit täglichen Schulbusfahrten. Die Entscheidung für einen Mittelwert erscheint aus den gleichen Gründen wie bei den Schülern plausibel. Erstaunlich ist jedoch, daß sich 30% der befragten Eltern in Westerhausen für die Zeit bis 60 Minuten als zumutbaren Schulweg entschieden haben, was auch im krassen Gegensatz zu der 100%igen Ablehnung der Schulschließung steht.⁶ Zu erklären ist dies möglicherweise damit, daß die Westerhäuser Eltern die Bedeutung des *Schulweges* an zweiter Stelle nach dem *Ruf der Schule* in der Rangfolge der wichtigsten Faktoren für die Auswahl der Schule nennen, aus den bereits beschriebenen Gründen, im Gegensatz zu den Eltern in Jübar und Kuhfelde, die das Kriterium *Schulweg* an die erste Stelle setzen.⁷

Alle Eltern sprechen sich für den Erhalt kleiner Schulen aus. Die Beaufsichtigung der Kinder sei an kleineren Schulen besser möglich, weil die Schule für die Kinder, die Lehrer und auch die Eltern überschaubarer sei, d. h., die Unpersönlichkeit und die Anonymität seien geringer (79%). Das Schulklima, das sich aus dem Verhältnis der Lehrer und Schüler und dem der Schüler untereinander ergebe, sei an kleineren Schulen in den meisten Fällen besser, und die Gewaltbe-

6 Auf die Frage, welche Meinung die Eltern zur Schließung der Schule haben, antworteten in Westerhausen 100% mit „schlecht“, in Jübar antworteten 80% mit „schlecht“ und 20% mit „egal“, in Kuhfelde antworteten 75% mit „schlecht“ und 25% mit „egal“.

7 An dritter Stelle stehen bei den Eltern aus Westerhausen und Jübar das „Bildungsangebot“, und an vierter Stelle folgen die „Umweltfaktoren“. In Kuhfelde stehen an dritter Stelle die „Umweltfaktoren“ und an vierter Stelle erst das „Bildungsangebot“.

reitschaft sei nicht so hoch (42%). Den folgenden Ausschnitt aus einer narrativen Passagen sehen wir als durchaus typisch für diese Sichtweise an:

„Da müssen sich die Leute doch mal Gedanken machen, warum wollen denn die Eltern, daß die Kinder dort [in die größere Nachbarschule] nicht hingehen? Das ist doch nicht nur, weil es der bequemste Weg ist, das hat ja manchmal auch andere Ursachen. Doch damit setzt sich eben keiner mehr auseinander.“⁸

Elternperspektive: Was ist eine gute Schule? Das Bildungsangebot weist mit durchschnittlich 25% für die Eltern eine erstaunlich geringe Bedeutung auf. 65% der befragten Eltern schätzten es als ausreichend ein. Dabei gehen sie davon aus, daß die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts (Bildungsinhalt) nicht von der an einer größeren Schule abweicht. Bei der Wahl der zweiten Fremdsprache bzw. dem Angebot an Wahlpflichtkursen sehen nur 14% der Befragten einen Nachteil für ihre Kinder. Folgende Aussage aus einer narrativen Passage gibt recht gut diese Sichtweise wieder:

„Also wenn sie [die Tochter] da eine Fremdsprache nicht belegen könnte, und es wäre aber dann gewährleistet, daß sie das meiste des anderen Unterrichtsstoffs ungestört aufnehmen kann, dann würde ich da eher einen Abstrich machen. Dann würde ich sagen, na gut, die eine Sprache kann sie nicht lernen, aber den Rest kann sie vernünftig lernen, als wenn das Bildungsangebot da ist und sie keine Chance hat, das zu lernen, weil, wie gesagt, in den Klassen unzumutbare Zustände herrschen.“⁹

Die Qualität einer Schule, die sich für die Eltern als *Ruf der Schule* darstellt, spielt eine erwartbar große Rolle. In Westerhausen steht der Ruf der Schule sogar an erster Stelle, d. h., daß hier die Eltern den Wechsel in die Quedlinburger Bosse-Schule generell ablehnen. Die Stadt Quedlinburg ist sehr stark in eine linke und eine rechte Seite geteilt. Die Bosse-Schule ist in der Perspektive der Eltern der rechten Szene zugeordnet. Deshalb gehen sie davon aus, daß an dieser Schule eine hohe Gewaltbereitschaft vorherrsche.

Die Frage der guten Schule ist für viele Eltern erstaunlicherweise verknüpft mit einer kleinen Schule. 70% der Befragten halten eine Klassenstärke von 20 bis 23 Schülern für ausreichend. In kleineren Klassenverbänden sei eine intensivere Förderung der Kinder möglich (95% der Nennungen). Folgendes Beispiel aus einer narrativen Passage darf als typisch für diese Sichtweise gelten¹⁰:

A: „Die Leute, die das ja eigentlich entscheiden, denken ja ganz anders. Kostengünstiger ist es auf jeden Fall, du hast ein Klassenzimmer, da hast du am besten 40 Kinder sitzen, weil das ja finanziell besser läuft, als wenn nur 20 oder 15 Kinder in einem Zimmer sind. Die interessiert das ja nicht, ob da Kinder sitzen. Die wollen das nur so, damit das kostengünstiger abläuft, wenn sie jetzt noch mehr Lehrer entlassen, das spielt ja alles noch da mit rein. So sehe ich das jedenfalls.“

B: „Aber ich denke an das Wohl des Kindes oder der Kinder.“

A: „Ja, aber wir sind eigentlich, möchte ich sagen, kein Kinderstaat, kein kinderfreundlicher Staat.“

8 Zitat aus einem Interview einer Mutter der Schule in Westerhausen, Quelle: Interviewmitschnitte Band Westerhausen 1, Interview 1, Abschnitt 36.4–36.6.

9 Zitat aus einem Interview mit einem Vater aus Westerhausen, Quelle: Interviewmitschnitte, Band Westerhausen 4, Interview 1, Abschnitt 11.1–11.5.

10 Zitat aus einem Interview zweier Mütter der Schule in Westerhausen. Die Mütter wurden aufgrund einer Terminverschiebung gemeinsam befragt und werden im Zitat mit A und B bezeichnet. Quelle: Interviewmitschnitte Band Westerhausen 1, Interview 1, Abschnitt 14.6–15.6.

Man möchte zwar, weil wir ja nun die geburtenschwachen Jahrgänge ... [haben] ... klar wollen die, daß wieder mehr Kinder auf die Welt kommen, aber damit ist es doch allein nicht getan, der Staat müßte sich doch auch Gedanken machen, wenn die Kinder da sind, was passiert mit den Kindern. Ich kann sie nicht nur in einen Raum stecken und dann sagen, nun macht das Beste daraus.“

4.3 Die Perspektive der Kommunalpolitiker

Kommunalpolitiker, so könnte man meinen, sehen die Länge des Schulweges im Zusammenhang mit den damit verbundenen Kosten. Diese Perspektive war auch bei den hier befragten Informanten anzutreffen. So sei z.B. eine Beschulung von Kindern aus einer Kreisstadt in einer „Landschule“, um diese zu erhalten, aus Transportkostengründen grundsätzlich fraglich. Aus den gleichen Gründen sei auch die freie Wahl der Sekundarschule, wie sie von einigen Eltern gewünscht werde, nicht realistisch. Die Frage nach der zumutbaren Länge des Schulweges für einen Schüler im Sekundarschulbereich beantworteten die Kommunalpolitiker wie folgt: Einen maximalen Schulweg von 20 bis 30 Minuten favorisieren 44%, von 30 bis 40 Minuten 31%, von bis zu 60 Minuten halten 19% für zumutbar, und 6% entschieden sich für zehn bis 20 Minuten als maximale Schulweglänge.

Vergleicht man diese Zahlen mit den Vorstellungen von Schülern und Eltern, fällt auf, daß Kommunalpolitiker den Schülern einen erheblich längeren Schulweg zumuten. Das ist aus der administrativen Perspektive durchaus verständlich. Interessant ist aber, daß sie die Qualität des Schulweges ebenfalls im Auge haben, also Sicherheit und Organisation. Sie kritisieren, daß Wartezeiten zu belastend seien. Sie seien „Kristallisationspunkte für Dummheiten“ der Schüler. Hier ist eine deutliche Übereinstimmung mit den Aussagen der befragten Eltern zu konstatieren. Folgende Aussage aus einer narrativen Passage gibt diese Sichtweise treffend wieder:

„Auf den Bus zu warten, das ist schon manchmal das Härtere, das Fahren selber, würde ich schon sagen, da sind doch 20 Kilometer zumutbar. Wenn die Abfahrtzeiten halbwegs mit den Schulanfangs- und -endzeiten abgestimmt sind. Wenn der Verkehr so dünn ist, daß da sehr große Wartezeiten [entstehen], denn das ist ja der eigentliche Streß. 20 Kilometer im Bus zu sitzen ist nicht der Streß, aber ewig rumzuhängen und auf den Bus zu warten, das ist ja dann die Panik. Wenn das gut organisiert ist, kommt es auf ein paar Kilometer nicht an.“¹¹

Ein anderer Bildungspolitiker schildert einen „Selbstversuch“:

„Aber man sollte mal den Versuch machen, und deshalb habe ich mir mal die Zeit genommen und bin von hier nach B. mit dem Bus gefahren. Es war eine gute Stunde. ... Oben in S. stiegen die Schüler ein, fuhren bis runter an die Zentralhaltestelle im Ort, dann ging es weiter nach G., zwei Haltestellen, R., B., mehrere Haltestellen und fuhr dann weiter. Der Busfahrer wußte nicht, daß ich da ... bin und was mit der Verkehrsgesellschaft zu tun hatte. Ich hab' das seinem Schimpfen angehört, wenn man weiß, was Kinder so machen. Es ist schon eine Zumutung. Man sollte das mal vom Bildungsausschuß machen, ich werde das mal vorm Bildungsausschuß vorschlagen, sich in den Bus setzen, nicht nur sagen, das geht, wie man sich das so vorstellt, man muß es praktizieren, man muß mal mitfahren.“¹²

11 Quelle: Interviewmitschnitte, Interview 12, Abschnitt 27.9–28.2.

12 Quelle: Interviewmitschnitte, Interview 15, Abschnitt 35.7–36.1; (B., S., G. und R. sind Abkürzungen für die erwähnten Ortsnamen).

Die Frage des Schülertransports ist nach Ansicht der Politiker ein sehr komplexes Gebilde, das bislang sehr stark vom Kostenfaktor bestimmt werde. Bei dem Absinken der Schülerzahlen werde sich das Problem verstärken. Weniger Schüler müßten dann aus einem großen Einzugsgebiet in eine Schule gebracht werden. Das würde dann auf längere Fahrzeiten und eine größere Belastung der Schüler hinauslaufen und zu verstärkten sozialen Schwierigkeiten führen. Die Landkreise sollten sich hier frühzeitig Gedanken machen, wie sie dem begegnen. Möglicherweise könnten den Schulen Kleinbusse zur Verfügung gestellt werden, mit denen sie den Schülertransport selbständig und flexibel gestalten können. Der Schulbusverkehr könnte für diese Gebiete dann eingestellt werden – so die Perspektive der Politiker.

Politikerperspektive: Was ist eine gute Schule? Alle Bildungspolitiker gehen davon aus, daß sich die Bildungsbedürfnisse der Menschen, vor allem der Eltern, geändert hätten. Was eine gute Schule sei, betrachten sie aus deren Blickwinkel:

Tabelle 3: Annahme der Politiker über die Meinung der Eltern zum Thema „Was ist eine gute Schule?“ (Angaben in Prozent)	
Für Eltern sei es wichtig,	
– daß das Verhältnis Elternhaus–Schule gut ist, so daß die Eltern das, was an der Schule passiert, gut überschauen können,	75
– daß die Kinder wohnortnah beschult werden,	69
– daß das Schulklima/der Ruf der Schule gut ist,	56
– daß die Bildungsangebote vielfältig sind.	25

Vergleicht man diese Aussagen mit denen der befragten Schüler und insbesondere der Eltern, läßt sich feststellen, daß der Ruf der Schule unterschätzt wird. Die Kommunalpolitiker präsentieren aber weitere Aspekte, die bei den Eltern nicht so sehr im Vordergrund stehen, nämlich daß die Schule innerhalb des Ortes eine eigene Tradition habe und insofern einen Teil der dörflichen Kultur darstelle, der wegbreche, wenn die Schule geschlossen werde. Die „Dorfschulen“ seien über Jahre gewachsen und hätten eine soziale Aufgabe im Ort, als Glied einer sozialen Kette der Erziehung: Kindergarten – Schule – Berufsausbildung. Dieses Argument kann ergänzt werden durch die (bekannte) Beobachtung, daß nach der Wende in vielen Orten im ländlichen Raum die Produktionsstätten weggefallen sind oder stark minimiert werden. Ein Großteil der Kulturarbeit, der vor der Wende von Produktionsgenossenschaften geleistet und finanziert wurde, ist verschwunden. So ist die Schule in den untersuchten Standorten heute der einzige kulturelle Mittelpunkt der Gemeinde, da hier Vereine Räumlichkeiten unbürokratisch, kostengünstig und vor allem wohnortnah nutzen können. Die Schulen selbst organisieren häufig Veranstaltungen, die das Gemeindeleben positiv beeinflussen. Durch Schließung der Schulen – so die Perspektive der Kommunalpolitiker – würde sich die kulturelle Benachteiligung der ländlichen Gemeinden verschärfen und ein kulturelles Austrocknen die Folge sein.

Die Gliederung nach Haupt- und Realschulbildungsgang in den Sekundarschulen ist bei 36% der Befragten umstritten. Die Gliedrigkeit des Schulsystems,

die ausgerichtet ist auf Individualisierung, Differenzierung und Spezialisierung, sei mit hohen Kosten verbunden. Zudem würde eine Klassifizierung der Schüler vorgenommen. Belastbare und kreative Schüler seien nach ihrer Ansicht jedoch wichtiger als das „Durchzählen“ von Schülerzahlen, Kursangeboten usw.

Andere Politiker (19%) geben jedoch zu bedenken, daß die Sekundarschule eine weiterführende Schule ist, die allen Schülern die Möglichkeit geben müsse, an ein Gymnasium wechseln zu können. Darauf müßten die Bildungsangebote abgestimmt sein.

„Und wenn der Wechsel des Schülers ans Gymnasium dann in der 6. oder in der 8. oder dann nachher in der 10. erfolgt und nachher die Leistungsanforderungen so groß werden oder das Wissen nicht so vermittelt wurde, daß er im Gymnasium bestehen kann, ist das natürlich auch keine Lösung. Es sind also sehr vielschichtige Probleme.“¹³

Abschließend läßt sich konstatieren, daß 87% der Befragten den Erhalt einer kleinen Sekundarschule schulfachlich und finanziell für vertretbar halten, wenn sie das Ziel einer Schule – nämlich Bildung (gute Abschlüsse), Erziehung und soziale Handlungskompetenz – nachweislich erfülle.

5. Schlußbemerkung

In der Einleitung dieser Arbeit haben wir auf die demographische Entwicklung in Sachsen-Anhalt hingewiesen, die in den nächsten Jahren den Schulbestand in diesem Bundesland gefährden wird. Der Sachverständigenrat für Schulentwicklung beim Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt hat in seinen Empfehlungen (1997) angeregt, daß bei der Standortdebatte pädagogische, soziokulturelle und finanzielle Gesichtspunkte unterschieden werden sollten. Er sieht die Notwendigkeit einer regionalspezifischen Betrachtungsweise. Unsere Studie teilt diese Sichtweise und unterstützt die Forderungen nach stärkerer Berücksichtigung der Bestrebungen der Einzelschule zur Entwicklung einer bestimmten Schulqualität und der regionalspezifischen Besonderheiten des Schulstandortes. Es müssen verstärkt Bemühungen unternommen werden, mittels des reichen Repertoires an didaktisch-methodischen Konzepten auch kleine Schulen zu erhalten, ohne daß diese Schulen eine schlechtere Bildung vermitteln.

Die für das bundesdeutsche Schulwesen charakteristische Aufgabenteilung zwischen staatlicher Schulaufsicht und kommunaler Schulverwaltung ermöglicht Städten und Gemeinden den gestaltenden Eingriff in das Schulwesen im Grunde nur im Rahmen von Schulentwicklungsplanung. Für die „äußeren“ Schulangelegenheiten stehen Schulträgern zu diesem Zweck als Steuerungsinstrumente die Schließung, Errichtung und Strukturänderung von Schulen sowie die Entscheidung über Standorte zur Verfügung. Kommunale Schulgestaltung vollzieht meistens die Anpassung des Schulangebots an die Schülerzahlenentwicklung und an Änderungen des Landesrechts. Die von uns erhobenen Daten stützen den Trend der allgemeinen Diskussion in der Schulentwicklungsforschung, zu empfehlen, einerseits Schulentwicklungsplanung und soziale Entwicklungsplanung innerhalb einer Kommune stärker zu verzahnen sowie

13 Quelle: Interviewmitschnitte, Interview 8, Abschnitt 7.9–8.1.

andererseits kommunale Schulentwicklungsplanung und Selbstplanung der Einzelschule stärker aufeinander zu beziehen.

Der erste Aspekt, Verzahnung von Schulentwicklungsplanung und Sozialentwicklung, wird von uns durch den Begriff des Regionaltypus (vgl. BURKARD/HOLTAPPELS 1992) aufgenommen. Mit diesem Begriff werden charakteristische Eigenschaften einer Region zum Ausdruck gebracht. Die Daten, die diese Eigenschaften beschreiben, lassen sich in folgende Gruppen aufteilen:

1. *Allgemeine Strukturdaten* geben Auskunft über Siedlungs-, Erwerbs- und Wirtschaftsstrukturen, demographische Merkmale sowie das soziokulturelle Gefüge einer Region. Die Daten, die das soziostrukturelle Gefüge einer Region beschreiben, ergeben sich aus einer Bestandsaufnahme der Einrichtungen und Organisationen der Jugend-, Sozial-, Kultur- und Bildungsarbeit.
2. *Spezielle Schulstrukturdaten* geben Auskunft über Schülerzahlentwicklung, Schulweglängen, Schulbestand, Klassen und Schülerzahlen, die prognostizierten Jahrgangsstärken.
3. *Sozialisationsstrukturdaten* geben Auskunft über Erziehungs- und Sozialisationsmilieus (Bildungsbeteiligung, Schulwahlverhalten der Eltern, Anteil Alleinerziehender, Struktur der Berufstätigkeit).
4. *Bildungsbedarfsdaten* geben Auskunft über den Vorstellungshorizont von Eltern und Schülern. Sie geben Auskunft über die Präferenzen, darüber, welche Vorstellung und Erwartungen Eltern und Schüler an Bildungsangebote, Schulen, Schulweg, kulturelle Einbettung der Schule in die Region haben, also wie eine Schule sich dem soziokulturellen Umfeld öffnen sollte (vgl. BURKARD/HOLTAPPELS 1992, S. 265). Im weitesten Sinne kann man auch sagen, daß diese Daten Aussagen über *Bildungs-* und *Sozialbedürfnisse* machen.

Bei den *Bildungsbedürfnissen* kommt unsere Studie zu dem Ergebnis, daß die Vielfalt und der Umfang der Bildungsangebote einer Schule nicht in der Prioritätenskala der Eltern ganz oben rangieren, wie man zunächst meinen könnte, sondern qualitative Faktoren der Schule, wie wir sie unter den Begriffen *Ruf der Schule* oder *Qualität der Schule* (aus der Sicht der Eltern und Schüler) diskutiert haben, als wichtiger eingeschätzt werden. Hinsichtlich der Sozialbedürfnisse besteht der signifikante Befund darin, daß die Frage beispielsweise der Zumutbarkeit des Schulweges nicht primär durch die Länge (des Schulweges) bestimmt wird, sondern vielmehr Faktoren wie Sicherheit und zeitsparende Organisation als wichtiger angesehen werden. Die von uns befragten regionalen Bildungspolitiker haben sehr deutlich zum Ausdruck gebracht, daß die Schule einer Region ein wichtiger Faktor innerhalb langfristiger Sozial- und Strukturentwicklung ist, der bei Vernachlässigung zu einer kulturellen Austrocknung der Gemeinden führen würde.

Einige abschließende Bemerkungen zum zweiten Aspekt, nämlich zum Verhältnis von Schulentwicklungsplanung und Selbstplanung der einzelnen Schule: Pädagogische Konzepte von Schulen bleiben in der Regel außerhalb des Blickfelds der Schulträger und werden von daher auch nicht zum Thema kommunaler Schulplanung. Wie die Diskussion um Schulautonomie zeigt, wird es in Zukunft darauf ankommen, daß Schulen ein eigenständiges Profil entwickeln, das ihren Ruf prägt. Unsere Erhebung hat gezeigt, daß für Eltern der Ruf der Schule wichtiger ist als beispielsweise der Umfang des Bildungsangebots. Damit eine

Schule eine bestimmte Schulqualität ausprägen kann, sind bestimmte entgegenkommende Bedingungen notwendig. Bislang liegt allgemein bei Schulen eine noch wenig geübte Selbstplanungskompetenz vor (GREBER u. a. 1991). Das gilt auch für die Schulen innerhalb unserer Stichprobe. Weiterhin sind mangelnde oder gänzlich fehlende Unterstützungssysteme seitens der lokalen Schulaufsicht und Schulträger zu verzeichnen. Wenn für Schulen mehr Selbststeuerungsmöglichkeiten gefordert werden, dann läuft das auf die Forderung nach mehr Schulautonomie hinaus (vgl. HOLTAPPELS 1992a; DASCHNER/ROLFF/STRYCK 1995; LANGE 1995; PASCHEN 1995; STRYCK 1994, 1995). In Abstimmung insbesondere mit der staatlichen Schulaufsicht fiele dem Schulträger die Aufgabe zu, solche Unterstützungssysteme zu entwickeln und aufzubauen, die einerseits die Selbstplanungskompetenz der Schulen erweitern und andererseits pädagogische Initiativen von Schulen ermöglichen und erleichtern. Die Aufgaben der staatlichen Schulaufsicht würden um Beratungselemente bereichert werden. Grundlage solcher Beratungen ist eine genaue Kenntnis des Regionaltyps. Darin eingelagert sind Elemente der Dimensionen der Bildungs- und Sozialbedürfnisse, denen wir uns in dieser Arbeit ausschnitthaft zugewendet haben. Sicherlich ist es so, wie BURKARD und HOLTAPPELS (1992) sagen, daß qualitative Schulentwicklungsplanung überwiegend als Selbstplanung von Schulen zu verstehen, also überwiegend mit Konzepten von Organisationsentwicklung zu betreiben sei. Der Kern gegenwärtiger Organisationsentwicklungsprojekte kann mit dem Typ der Handlungsforschung beschrieben werden (HOLTAPPELS 1995; BUHREN/ROLFF 1996). Vergessen werden darf aber nicht, daß die dafür entgegenkommenden Bedingungen ebenfalls als konstituierende Faktoren einbezogen werden müssen. Das sind nicht nur Strukturdaten, sondern eben auch Daten, die die subjektiven Perspektiven der Beteiligten und Betroffenen in triangulierenden Verfahren zur Geltung bringen. Darin liegt unseres Erachtens eine zweite wesentliche Dimension qualitativer Schulentwicklungsforschung. Bedient man sich dabei der traditionellen Instrumente qualitativer Bildungsforschung, wie sie im Kontext erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung diskutiert worden sind (KRÜGER/MAROTZKI 1996; MAROTZKI 1995), rückt die qualitative und quantitative Explorierung von Regionaltypen ins Zentrum der Aufmerksamkeit, gewinnt die Einzelschule mit ihrer regionalen Einbettung und ihren Entwicklungspotentialen an Aufmerksamkeit (vgl. BURKARD/HOLTAPPELS 1992; STEFFENS 1992; WIECHMANN 1994). Zugrunde liegt die Erkenntnis, daß die Steuerung von Schulentwicklung über Schulstruktur und Curriculumreform, also von außen, nur bedingt möglich sei (BARGEL 1996, S. 49f.). Wenn man jedoch Entwicklung von innen betreiben will, ist es notwendig, sich den Entwicklungsmöglichkeiten von Einzelschulen zuzuwenden (ROLFF 1996, S. 210), ihr Profil und damit ihre soziale Identität zu betrachten. Dieser seit Jahren zu beobachtende Trend führt auf forschungspraktischer und methodologischer Ebene zu neuen, durchaus interessanten Triangulationsformen von Handlungsforschung, quantitativ orientierten Strukturanalysen und an Einzelfallauslegung orientierten qualitativen Explorierungen von Bildungs- und Sozialbedürfnissen im Rahmen von Regionaltypen. Diesen Weg weiter zu beschreiten, auch dafür plädiert diese Studie.

Literatur

- BARGEL, T.: Ergebnisse und Konsequenzen empirischer Forschungen zur Schulqualität und Schulstruktur. In: MELZER/SANDFUCHS 1996, S. 47–66.
- BUCHEN, H./HOLSTER, L./ROLFF, H.-G. (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Erfahrungen – Konzepte – Strategien. Berlin u. a. 1994.
- BUHREN, C. G./ROLFF, H.-G. (Hrsg.): Fallstudien zur Schulentwicklung. Zum Verhältnis von innerer Schulentwicklung und externer Beratung. Weinheim/München 1996.
- BURKARD, CHR./HOLTAPPELS, G.: Pädagogische Schulentwicklung als Aufgabe qualitativer Planung. In: ROLFF u. a. 1992, S. 251–278.
- DALIN, P./ROLFF, H.-G./BUCHEN, H.: Institutioneller Schulentwicklungs-Prozeß. Ein Handbuch. Hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest 1996, S. 8–37.
- DASCHNER, P./ROLFF, H.-G./STRYCK, T. (Hrsg.): Schulautonomie – Chancen und Grenzen. Impulse für die Schulentwicklung. Weinheim/München 1995.
- GREBER, U./MAYBAUM, J./PRIEBE, B./WENZEL, H. (Hrsg.): Auf dem Weg zur guten Schule: Schulinterne Lehrerfortbildung. Bestandsaufnahme – Konzepte – Perspektiven. Weinheim 1991.
- HOLTAPPELS, H.-G.: Lernkultur und Schulumfeld – Ein Projekt zur Schulentwicklung in unterschiedlichen regionalen Kontexten. In: HOLTAPPELS 1992b, S. 7–13 (a).
- HOLTAPPELS, H.-G. (Hrsg.): Lernkultur an Sekundarschulen. Institut für Schulentwicklungsforschung, 42. Werkheft. Dortmund 1992 (b).
- HOLTAPPELS, H.-G.: Innere Schulentwicklung: Innovationsprozesse und Organisationsentwicklung. In: Rolff 1995, S. 327–354.
- HORSTKEMPER, M.: Schulische Reformen unterstützen: Konzepte und Methoden der Schulentwicklungsforschung. In: B. FRIEBERTSHÄUSER/A. PRENGEL (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München 1997, S. 769–784.
- KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band I: Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim 1995.
- KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1996.
- MAROTZKI, W.: Qualitative Bildungsforschung. In: KÖNIG/ZEDLER 1995, S. 99–134.
- MAROTZKI, W./MEYER, M./WENZEL, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft für Gymnasiallehrer. Weinheim 1996.
- MELZER, W./SANDFUCHS, U. (Hrsg.): Schulreform in der Mitte der 90er Jahre. Opladen 1996.
- LANGE, H.: Schulautonomie. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 21–28.
- PASCHEN, H.: Schulautonomie in der Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 15–18.
- ROLFF, H.-G. (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim 1995.
- ROLFF, H.-G.: Autonomie von Schule – Dezentrale Schulentwicklung und zentrale Steuerung. In: MELZER/SANDFUCHS 1996, S. 209–228.
- ROLFF, H.-G. u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 7. Weinheim/München 1992.
- SACHVERSTÄNDIGENRAT für Schulentwicklung beim Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (SRS): Konsequenzen aus der demographischen Entwicklung im Land Sachsen-Anhalt für die Schulentwicklungsplanung. Halle 1997.
- STEFFENS, U.: Schulqualität und Schulkultur – Bilanz und Perspektiven der Verbesserung von Schule. In: HOLTAPPELS 1992 b, S. 33–45.
- STRYCK, T.: Schulträger im Wandel zu einer pädagogisch motivierten Dienstleistungsinstitution. Lust und Last der kommunalen Selbstverwaltung. In: BUCHEN/HOLSTER/ROLFF 1994, S. 1–26.
- STRYCK, T.: Autonomie und Schulträger – Über die Entwicklung aus kommunaler Sicht. In: DASCHNER/ROLFF/STRYCK 1995, S. 109–133.
- WENZEL, H.: Auf dem Weg zur guten Schule – neuere Tendenzen der Schulentwicklung. In: MAROTZKI/MEYER/WENZEL 1996, S. 273–289.
- WIECHMANN, J.: Die pädagogische Selbsterneuerung von Schulen. Eine Untersuchung der Schulentwicklung in einer Region. Kiel 1994.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. phil. Winfried Marotzki, Kerstin Schwiering,
Otto-von Guericke-Universität Magdeburg, Institut für Erziehungswissenschaft,
Stresemannstr. 23, 39104 Magdeburg

Zur Präferenz von Noten- oder Verbalbeurteilung – Ein Vergleich Ost- und Westberliner Eltern

Der Verzicht auf Notengebung und die Einführung der verbalen Beurteilung sind Kernstücke der Grundschulreform der siebziger Jahre, die auf individuelle Förderung aller Kinder, ermutigende Erziehung und Anhebung der Chancengleichheit abzielte, und erfolgten in der BRD auf die heftige Kritik an der Zensurengegebung. Aus historischer Sicht sind sowohl Zensuren (Ziffernnoten) als auch Zeugnisse keine „ewigen“ Bestandteile der Schule. Sie wurden auch nicht aufgrund einer primär pädagogischen Funktion in die Schule eingeführt, sondern aufgrund sozialer und organisatorischer Motive (Auslese-, Berechtigungs- und Kontrollfunktion), wie u. a. von DOHSE (1967) beschrieben wurde. Diverse empirische Untersuchungen haben die Fragwürdigkeit der Zensurengegebung herausgestellt: mangelnde Objektivität (dafür Scheinobjektivität der Ziffernnoten), mangelnde Reliabilität und Validität, fehlende Vergleichbarkeit aufgrund des klasseninternen Maßstabs des Lehrerurteils sowie mangelnde prognostische Bedeutung. Die Zensur ist informationsarm: Sie sagt nichts über Stärken und Schwächen in bestimmten Teilbereichen aus, nichts über Lernstrategien, nichts darüber, ob sie als Durchschnitt aller Leistungen (summativ) oder unter Abschätzung verschiedener Informationen (evaluativ) zustande gekommen ist. Es wird befürchtet, daß Noten zu Konkurrenzdenken führen, dazu, um der Noten willen zu arbeiten, und extrinsische Motivation fördern (vgl. zusammenfassend INGENKAMP 1995).

Die Einführung der verbalen Beurteilung in den Grundschulen der BRD geht auf die „Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule“ zurück, die 1970 von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD beschlossen wurden. Danach ist in der 1. und 2. Klasse „jeweils am Ende des Schuljahres eine allgemeine Beurteilung des Kindes in freier Form im Zeugnis zu erteilen“. Nach INGENKAMP (1995) ist das ziffernlose Zeugnis zu diesem Zeitpunkt weder eine Forderung einer „Reform von unten“ gewesen, noch ging es auf wissenschaftliche Untersuchungen zurück.

Seit Mitte der siebziger Jahre wurde in fast allen Bundesländern von den Kultusministerien die „Zensurenfreiheit“ zumindest des ersten Schuljahres administrativ verordnet, womit folgende Intentionen verbunden wurden: Überwinden der Selektionsfunktion und Zurückgewinnen einer pädagogischen Dimension, ermutigende Erziehung statt Leistungsdruck, Wegfallen des fragwürdigen Konkurrenzkampfes und Förderung der sozialen Kooperation, Erhöhung der Chancengleichheit, umfassendere Beurteilung der Schülerinnen und Schüler im Vergleich zur Beschränkung auf den Leistungsbereich, individuelle Förderung (differenziertere Rückmeldung, Erleichterung pädagogischer Einwirkungen,

Kennzeichnung der individuellen Lernverläufe sowie der Stärken und Schwächen), Verbesserung der Beziehungen zwischen Lehrerinnen und Lehrern und Eltern sowie Schülerinnen und Schülern.

In der DDR wurde die Frage nach Sinn bzw. nach Unsinn von Zensuren und Zeugnissen weder in der Forschung noch in der Bildungspolitik gestellt. Im Gegenteil: Es wurde vor einer Geringschätzung oder gar Abschaffung der Zensuren gewarnt (vgl. WECK 1981). Allerdings war in der DDR auch eine – mehr oder weniger – ausführliche Gesamtbeurteilung Bestandteil der Zeugnisse am Schuljahresende.

Neben Befürwortern verbaler Beurteilungen gab und gibt es in der BRD auch zahlreiche Kritiker. Sie verweisen u. a. auf folgende Schwachpunkte: Bei unveränderter diagnostischer Praxis wird die Objektivität nicht erhöht, und die Werte für die nachfolgenden Gütekriterien werden nicht verbessert. Es wird ein Ausbildungsstand bei Lehrerinnen und Lehrern vorausgesetzt, über den sie in der Regel nicht verfügen (vgl. INGENKAMP 1995). Empirische Untersuchungen zur Akzeptanz der verbalen Beurteilungen sind bislang nicht sehr zahlreich und liegen schon Jahre zurück (SCHEERER/SCHMIED/TARNAI 1985; SCHLOTTKE/SPEIDEL 1981; WEISS 1986; SCHMIDT 1980).

Inzwischen sind in allen Bundesländern zumindest in der ersten bzw. der ersten und zweiten Schulklasse verbale Beurteilungen vorgesehen, ob dies in den weiteren Grundschulklassen fortgeführt wird, ist mit abhängig vom Willen der Eltern. Insofern ist es von Interesse zu fragen, welche Formen der Leistungsbeurteilung von Eltern präferiert werden und mit welchen schulischen Einstellungen diese zusammenhängen.

Der folgende Beitrag berichtet Ergebnisse aus dem Berliner Forschungsprojekt NOVARA (Noten- oder Verbalbeurteilung? Akzeptanz, Realisierung und Auswirkungen in Ost- und Westberliner Grundschulen), das aktuelle Transformationsprozesse im schulischen Bereich analysiert und die Einführung der verbalen Beurteilung, die seit dem neuen Schulgesetz von 1991 für das gesamte Stadtgebiet gilt, unter mehreren Fragestellungen (Akzeptanz durch die Beteiligten, Realisierung durch die Lehrkräfte und Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler und Schülerinnen) untersucht.

Problem- und Fragestellung

Wenn wir Eltern und Lehrkräfte im Ost-West-Vergleich nach ihrer Präferenz für bestimmte Zeugnisformen fragen, so kann diese Frage nicht isoliert betrachtet werden, sondern nur im Gesamtzusammenhang von Einstellungen, Wertorientierungen und Erfahrungen in Bezug auf Schule, Erziehung und Bildung. 1995, fünf Jahre nach der Wende, ist damit zu rechnen, daß bei den Befragten unserer Ostberliner Stichprobe noch traditionelle Orientierungen nachwirken. Zu berücksichtigen sind dabei zunächst die unterschiedlichen Wertvorstellungen in Bezug auf schulische und familiäre Erziehung. Schon in der Unterstufe der Polytechnischen Oberschule (POS) wurde großer Wert gelegt auf die Aneignung streng fachlich gegliederter Inhalte (im Unterschied zum hohen Anteil fächerübergreifenden Lernens in der Berliner Grundschule) sowie auf die sittlich-moralische Erziehung, wobei Werte betont wurden, die im Interesse des Kollektivs

lagen, wie Respekt, Rücksichtnahme, Aufmerksamkeit und Höflichkeit (WENSIERSKI 1994, S. 31). Daß diese schulbezogenen Wertorientierungen auch nach der Wende noch bestehen, belegen die IFS-Studien von 1993 und 1995 (ROLFF u.a. 1994, 1996). Auf die Frage „Gibt es Dinge, auf die heute in der Schule Ihrer Meinung nach zuwenig geachtet wird?“ ergaben sich bei den Eltern der Westumfrage folgende Listen: vernünftiger Umgang miteinander (27%; 29%)¹, Disziplin (26%; 35%), Toleranz gegenüber anderen (22%; 23%), Allgemeinwissen (19%; 20%), Höflichkeit, gute Umgangsformen (17%; 27%). Nach Meinung der Eltern der Ostumfrage wird auf folgende Dinge zu wenig geachtet: Disziplin (40%; 39%), vernünftiger Umgang miteinander (30%; 29%), Höflichkeit, gute Umgangsformen (27%; 29%), Toleranz gegenüber anderen (20%; 18%). Die Erwartungen, die sich hierbei an die Schule richten, sind vor allem bezogen auf das soziale Verhalten und soziale Tugenden, wobei diese Erwartungen bei den Ostberliner Eltern noch stärker ausgeprägt sind. Interessant ist, daß in der letzten Umfrage von 1995 auch bei den Eltern der Weststichprobe die Angaben zu Disziplin und Höflichkeit stark angestiegen sind.

Derartige Wertvorstellungen spiegeln sich auch in elterlichen Erziehungszielen. STURZBECHER und KALB (1993), die im Jahre 1990 diesbezügliche Daten in der DDR erhoben und mit vergleichbaren BRD-Daten in Beziehung setzten, stellen eine höhere Wertschätzung von traditionellen Tugenden in der DDR fest: Das „Wunschkind“ der DDR war im Vergleich zum westdeutschen Pendant „eher höflich, sauber, ordentlich, hilfsbereit, verantwortungsbewußt, gehorsam, ehrgeizig, familienbezogen und lieb“ (S. 146). In der DDR war die familiäre Erziehung also stärker auf Konformität mit gesellschaftlichen Anforderungen ausgerichtet, während in der BRD individualistische Werte wie Selbstbestimmung, Selbstdarstellung und Stärkung der Individualität betont werden. Aus diesen unterschiedlichen Wertorientierungen ist abzuleiten, daß Westberliner Eltern häufiger die verbale Beurteilung, die sich ja am individuellen Lernfortschritt der Kinder orientieren soll, präferieren. Ferner ist zu vermuten, daß in der integrierten Einheitsschule der DDR mit der klaren Zielstellung, „keinen zurückzulassen“, Noten und Zeugnisse – zumindest in der Primarstufe – einen weniger bedrohlichen Charakter hatten als im selektiven dreigliedrigen Schulsystem der BRD mit der früh einsetzenden Auslese, dem höheren Anteil von Sitzenbleibern und der strengeren Zensurengebung und daß deshalb die Ostberliner Eltern aufgrund ihrer eigenen Erfahrung weniger Anlaß haben, die Notengebung zu kritisieren.

Zu bedenken ist auch, daß es in der DDR weder eine öffentliche noch eine erziehungswissenschaftliche Diskussion über die „Fragwürdigkeit der Zensurengebung“ (INGENKAMP 1995) gab, während in der BRD die Ablehnung von Noten in der Grundschule mit der Begründung, sie seien schädlich für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder, schon zum guten Ton gehörte und auf jeden Fall als Ausweis für Reformfreudigkeit im Bildungswesen galt und gilt.

Bei der Frage der Akzeptanz von Noten- und Berichtzeugnissen erwarten wir also Ost-West-Unterschiede bei Lehrern und Eltern. Diese wären bedingt durch noch nachwirkende Leitvorstellungen von Aufgaben der Erziehung und

1 Die Zahlen sind den beiden IFS-Umfragen entnommen. Der erste Wert in den Klammern wurde im Jahr 1993 ermittelt; der zweite Wert bezieht sich auf die Erhebungen im Jahr 1995.

Bildung in Schule und Familie, durch eigene Erfahrungen mit Zeugnissen, aber auch durch die Zufriedenheit mit der gegenwärtigen Grundschule.

Methode und Stichprobe

Bei der Konzeption des Elternfragebogens, in dem es primär um die Präferenz für Noten- oder Berichtszeugnisse geht, haben wir zusätzlich nach der Zufriedenheit mit der Schule und den Leitvorstellungen von Aufgaben der Erziehung und Bildung in Familie und Schule gefragt. Zur besseren Generalisierung und Vergleichbarkeit unserer Daten haben wir Fragen aufgenommen, zu denen aus Repräsentativerhebungen bereits Ergebnisse vorliegen: ALLBUS (1986, 1992), WEISHAUPT und ZEDLER (1994) und IFS-(Institut-für-Schulentwicklungs-forschung-)Umfrage (ROLFF u. a. 1994, 1996).

Unsere Stichprobe besteht aus den Eltern der 41 in unser Projekt einbezogenen Klassen aus 23 Schulen in 15 Berliner Bezirken, von denen am Beginn der Untersuchung im 2. Schuljahr 26 verbal beurteilt wurden. Von den Eltern haben wir 475 Fragebögen in einem auswertbaren Zustand zurückerhalten, davon stammen 240 aus dem Ostteil und 235 aus dem Westteil.

Zu den Ergebnissen der Elternbefragung

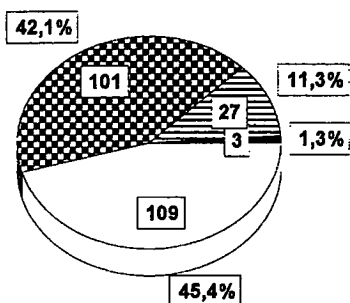
Bei der Einschätzung der Ergebnisse der Elternbefragung ist zu bedenken, daß es sich nicht um eine repräsentative Erhebung handelt, sondern daß ein „bias“ dadurch gegeben ist, daß in unserer Stichprobe zu Beginn des 2. Schuljahres mehr Klassen mit verbaler Beurteilung einbezogen wurden. Das heißt, daß mit mehr Befürwortern der verbalen Beurteilung als in der Gesamtpopulation zu rechnen ist.

Zufriedenheit mit der Grundschule und Bildungsaspiration

Was die *Einstellung zur Grundschule* angeht, sind beide Elternstichproben sehr ähnlich, wenngleich die Ostberliner Eltern in etwas geringerem Ausmaß zufrieden mit der Grundschule sind. Auf die Frage „Wenn Sie über die Grundschule insgesamt nachdenken, sind Sie dann zufrieden, teils zufrieden/teils unzufrieden, unzufrieden?“ äußerten sich zufrieden im Westen 47% und im Osten 42%. Nur ca. 4% insgesamt waren unzufrieden. Zur Einschätzung der *Angemessenheit der Leistungsanforderungen* wurde folgende Äußerung vorgelegt: „Die Anforderungen der Grundschule (lt. Rahmenplan) sind für mein/unser Kind zu hoch, genau richtig, zu niedrig.“ Von den Eltern im Ost- bzw. Westteil Berlins betrachteten 70% bzw. 63% die Anforderungen als angemessen, 18% bzw. 11% als zu niedrig und 7% bzw. 8% als zu hoch. Keinerlei Unterschied gab es in bezug auf die Einschätzung der Lernfreude des Kindes: 72% bejahten die Frage, ob ihr Kind gern zur Schule geht.

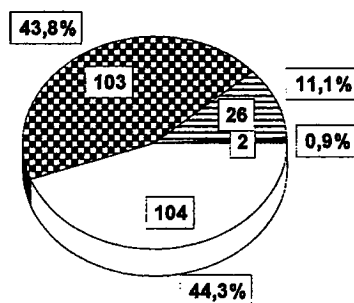
Die Zufriedenheit mit der Grundschule ist also – auch was die Lernfreude der

Welchen Schulabschluß wünschen Sie sich für Ihr Kind?



Eltern aus den Ostbezirken

N=240



Eltern aus den Westbezirken

N=235

Abschluß der

■ Hauptschule

▨ Gymnasium

▨ Realschule

□ noch nicht entschieden

Abbildung 1: Schulabschlußwunsch

Kinder und die Leistungsanforderungen betrifft – als recht hoch in beiden Stichproben einzuschätzen.

In beiden Elternguppen ist eine extrem hohe Bildungsaspiration, gemessen am Schulabschlußwunsch für ihr Kind, das sich ja zum Zeitpunkt der Befragung noch im 2. Schuljahr befand, zu konstatieren. Wie Abbildung 1 zeigt, wünschen sich schon jetzt über 40% der Eltern für ihr Kind das Abitur. Diese Zahl wird angesichts der vielen Unentschlossenen vermutlich noch ansteigen. Die Hauptschule wird in Berlin kaum nachgefragt. Dies ist nicht verwunderlich angesichts der schulischen Realität, in der diese Schulform eine Restschule für Kinder vorwiegend türkischer Herkunft darstellt.

Leitvorstellungen bezüglich Aufgaben von Schule und Familie

Die Frage zu den Erziehungszielen, die Eltern in der Schule und der Familie als am wichtigsten ansehen, haben wir der ALLBUS-Studie (1986) entnommen. Tabelle 1 gibt die Ergebnisse wieder.

Erfreulicherweise ergibt sich eine gute Übereinstimmung in allen drei Stichproben, was die Rangreihe der drei am häufigsten und der beiden am seltensten genannten Ziele für die Familie angeht: Am häufigsten genannt werden Lebensfreude, Achtung vor den Mitmenschen und persönliche Selbständigkeit. Wissensvermittlung (vielseitiges Wissen, Kenntnisse für den Beruf) spielt in den Augen

Tabelle 1: Was sollten Ihrer Meinung nach die Kinder in der Familie ganz allgemein mitbekommen? (Bitte wählen Sie die drei Punkte aus, die Ihnen am wichtigsten erscheinen.)				
		ALLBUS 1986 N = 3095	NOVARA Eltern aus Ostbezirken N = 234	NOVARA Eltern aus Westbezirken N = 229
alle Angaben in % der Fälle				
1.	Lebensfreude	59	69	73
2.	Achtung vor Mitmenschen	50	52	53
3.	persönliche Selbständigkeit	41	49	51
	gute Umgangsformen	39	44	27
	Ordnung und Disziplin	39	32	26
	sicheres Selbstbewußtsein	28	31	38
	eigene Urteilsfähigkeit	25	12	18
	vielseitiges Wissen	11	9	7
	Kenntnisse für den Beruf	5	1	4

der Eltern bei der Familienerziehung keine Rolle. In der ALLBUS-Stichprobe und der Ostberliner Stichprobe ergibt sich auch in der Reihenfolge der anderen Häufigkeiten eine perfekte Rangkorrelation: Gute Umgangsformen sowie Ordnung und Disziplin rangieren vor sicherem Selbstbewußtsein und eigener Urteilsfähigkeit. In der Weststichprobe erhält sicheres Selbstbewußtsein (38%) deutlich mehr Nennungen als gute Umgangsformen (27%) sowie Ordnung und Disziplin (26%). Der Ost-West-Vergleich ergibt somit eine hohe Übereinstimmung in den wichtigsten Werten, bei nachgeordneten Werten gibt es jedoch signifikante Unterschiede in bezug auf die individualistischen Werte (sicheres Selbstbewußtsein, eigene Urteilsfähigkeit), die von Westberliner Eltern häufiger genannt werden, und den sozialen Tugenden (gute Umgangsformen, Ordnung/Disziplin), die häufiger von den Ostberliner Eltern genannt werden.

Die zweite Tabelle zeigt die Ergebnisse zur Frage: „Was sollten Ihrer Meinung nach die Kinder auf der Schule ganz allgemein mitbekommen?“

Auch hier sind die Ergebnisse in bezug auf die Reihenfolge der drei am häufigsten genannten Merkmale in allen drei Stichproben gleich. Als wichtigste Merkmale werden genannt: vielseitiges Wissen, persönliche Selbständigkeit und eigene Urteilsfähigkeit. Gute Umgangsformen, Kenntnisse für den Beruf und Lebensfreude (letzteres nur in der ALLBUS- und der Ostberliner Stichprobe) rangieren am Ende der Häufigkeitsskala.

Ordnung und Disziplin nehmen in der ALLBUS- und der Ostberliner Stichprobe Rang 4 ein, in der Weststichprobe Rang 7, hinter Lebensfreude. Insgesamt ergeben sich recht hohe Ähnlichkeiten zwischen der Ost- und der Weststichprobe. Ostberliner Eltern betonen jedoch mit viel größerer Häufigkeit vielseitiges Wissen, Ordnung und Disziplin und etwas seltener Lebensfreude – also Werte, die der klassischen Lernschule entsprechen. Dieser Unterschied in bezug auf die Erwartungen an den Bildungsauftrag von Schule läßt sich auch aus einem weite-

Tabelle 2: Was sollten Ihrer Meinung nach die Kinder in der Familie ganz allgemein mitbekommen?
(Bitte wählen Sie die drei Punkte aus, die Ihnen am wichtigsten erscheinen.)

		ALLBUS 1986 N = 3095	NOVARA Eltern aus Ostbezirken N = 237	NOVARA Eltern aus Westbezirken N = 230
alle Angaben in % der Fälle				
1.	vielseitiges Wissen	58	86	71
2.	persönliche Selbständigkeit	50	50	49
3.	eigene Urteilsfähigkeit	43	40	43
	Ordnung und Disziplin	32	29	22
	Achtung vor Mitmenschen	30	30	38
	sicheres Selbstbewußtsein	27	37	38
	Kenntnisse für den Beruf	27	13	9
	gute Umgangsformen	17	3	3
	Lebensfreude	14	13	22

ren Fragebogen-Item ablesen. Es lautete: „Welche der beiden folgenden Schwerpunktsetzungen in der Grundschule können Sie *eher* befürworten?“

Die Antwortvorgaben waren: (I) „Die wichtigsten Aufgaben der Grundschule sind *für mich* die Entwicklung der Persönlichkeit, das Miteinander mit anderen, der Erwerb neuer Erfahrungen – auch der Erhalt der Lernfreude.“ – (II) „Die wichtigste Aufgabe der Grundschule besteht *für mich* in der Vermittlung der Grundkenntnisse in den Lernbereichen Sachkunde, Deutsch, Mathematik, Sport und bildende Kunst.“

Für den ersten Schwerpunkt („Entwicklung der Persönlichkeit“) stimmten 49,4% der Westberliner und 29,2% der Ostberliner Eltern. Die entsprechenden Zahlen für den zweiten Schwerpunkt („Vermittlung von Grundkenntnissen“) lauten 43% und 63,7%. Insgesamt läßt sich also konstatieren, daß die Ostberliner Eltern in stärkerem Ausmaß als die Westberliner Eltern Anhänger der klassischen Lernschule sind. Nicht überraschend haben Ostberliner Eltern deshalb auch eine positivere Auffassung von Zeugnissen: „Noten sind einfach aus der Grundschule nicht wegzudenken“ – dieser Aussage stimmen 70% der Ost-, aber nur 52% der Westberliner Eltern zu.

Einstellung zu Noten und verbaler Beurteilung

Befragt nach dem Pro und Kontra von Noten- und Verbalbeurteilung, ergeben sich bei 20 der 27 Items signifikante Unterschiede zwischen den Eltern aus Ost- und Westberlin (vgl. Tab. 3 und 4).

Westberliner Eltern betonen in größerem Ausmaß die Schädlichkeit von (schlechten) Noten (sie erhöhen die Schulangst, vermindern die Lernfähigkeit, führen zur Rivalität, verleiten Eltern dazu, Druck auf die Kinder auszuüben), während die Ostberliner Eltern stärker zustimmen bei Vorzügen von Noten

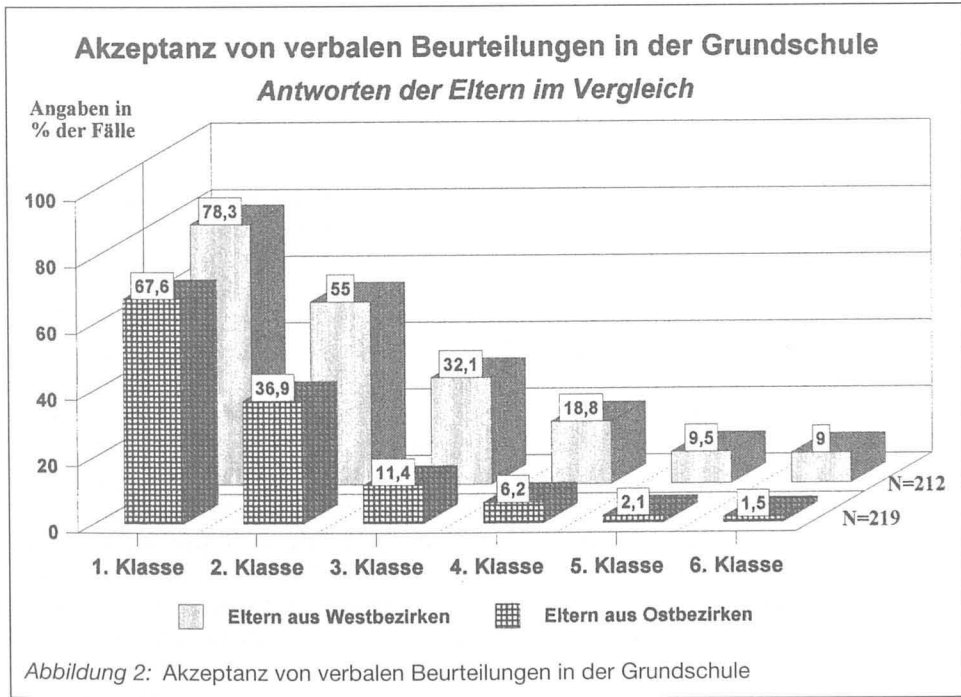
Tabelle 3:

Statements: pro Noten/kontra verbale Beurteilung (alle Angaben in %) N = 470 (West N = 238, Ost N = 231)	Eltern aus Westbezirken		Eltern aus Ostbezirken	
	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu
1. Noten sind einfach aus der Grundschule nicht wegzudenken.	52	37	70	24
2. Noten sind objektiver als die verbale Beurteilung.	36	52	54	36
3. Bei einem Zeugnis mit Noten weiß man genau, wie das Kind steht.	45	49	68	26
4. Wenn man den Lehrern und Lehre- rinnen die Zensur als Druckmittel nimmt, werden die meisten Schüler und Schülerinnen bald gar nichts mehr tun.	17	62	27	56
5. Gute Noten spornen die Kinder an.	73	14	86	5
6. Kinder müssen sich frühzeitig an Noten gewöhnen.	43	43	59	30
7. Schlechte Noten spornen die Kinder an.	18	66	33	53
8. Bei einem Zeugnis mit Noten weiß man genau, wo das Kind in der Klasse steht.	46	40	59	30
9. Die verbale Beurteilung könnte anders gedeutet werden, als der Lehrer/die Lehrerin gemeint hat.	36	47	40	49
10. Die verbale Beurteilung bereitet die Kinder nicht genügend auf den Ernst des Lebens vor.	29	56	52	36
12. Bei der verbalen Beurteilung erfahren die Eltern nicht genau, wie ihr Kind steht.	34	58	50	47

Tabelle 4:

Statements: pro verbale Beurteilung/kontra Noten (alle Angaben in %) N = 470 (West N = 239, Ost N = 231)	Eltern aus Westbezirken		Eltern aus Ostbezirken	
	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu
14. Grundschule verändert sich – verbale Beurteilung ist ein neuer Weg.	54	21	44	30
16. Die verbale Beurteilung trägt dazu bei, daß die Kinder nicht so schnell die Lust am Lernen verlieren.	52	28	42	36

Tabelle 4: Fortsetzung				
Statements: pro verbale Beurteilung/kontra Noten (alle Angaben in %) N = 470 (West N = 238, Ost N = 231)	Eltern aus Westbezirken		Eltern aus Ostbezirken	
	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu
19. Eine verbale Beurteilung informiert genauer über das Kind.	65	25	52	34
21. Durch die verbale Beurteilung wird die Zusammenarbeit zwischen Grundschule und Elternhaus verbessert.	47	30	35	38
22. In den <i>ersten</i> Jahren der Grundschule schaden Noten den Kindern.	42	45	27	64
23. Noten führen zu Rivalität zwischen den Kindern.	58	33	33	52
24. Die Angst vor schlechten Noten behindert die Lernfähigkeit der Kinder	54	31	36	48
25. Noten verleiten die Eltern dazu, Druck auf die Kinder auszuüben.	62	27	45	45
27. Schlechte Noten schaden dem Selbstbewußtsein der Kinder.	61	23	46	40



(Objektivität und Aussagekraft). Bei Eltern aus der Weststichprobe findet sich auch häufiger Zustimmung in bezug auf Vorzüge der verbalen Beurteilung (sie informiert genauer, gibt gezielte Hinweise auf die Stärken und Schwächen des Kindes, verdeutlicht die Lernentwicklung, bietet Eltern die Möglichkeit, ihr Kind gezielt zu fördern).

Bei all diesen Vorbehalten vor allem auf seiten der Ostberliner Eltern gegenüber der verbalen Beurteilung überraschen dann nicht die Antworten auf die Frage „In welcher Klasse sollte Ihr Kind welche Zeugnisart erhalten?“ (vgl. Abb. 2).

Bei den Eltern der Ostberliner Stichprobe findet sich nur für das 1. Schuljahr, bei den Eltern der Westberliner Stichprobe nur für die ersten beiden Schuljahre eine Mehrheit für die verbale Beurteilung. In beiden Stichproben wird aber kein Zurück zum Notenzeugnis gefordert: Nur zwischen 0 und 5% der Eltern wünschen sich ein Notenzeugnis ohne Beurteilungstext. Statt dessen bevorzugen die Ostberliner Eltern, wie das Abbildung 2 verdeutlicht, von der 3. Klasse an mit deutlicher Mehrheit eine ausführliche Gesamtbeurteilung und Noten – eine Beurteilungsform also, wie sie zu Schuljahresende in der DDR üblich war. (Hier sind wir also auf ein Stück N-Ostalgie gestoßen.) Von den Eltern der Weststichprobe hat diese Zeugnisform ebenfalls viele, wenngleich nicht ganz so viele Anhänger, da sie weitere Alternativen (vor allem das verbindliche Gespräch mit den Lehrern) nennen.

Interessant ist, daß sich Eltern, die schon in den 2. Klassen für ihr Kind als Schulwunsch das Gymnasium angeben, etwas stärker als die anderen Eltern die verbale Beurteilung präferieren. Es handelt sich hier offenbar um Eltern bzw. Väter, die selbst das Abitur haben und sich selbstverständlich von ihrem Kind denselben Schulabschluß wünschen, ohne daß sie dabei viel Wert legen oder bei ihrer Entscheidung angewiesen wären auf Noten oder ein Notenzeugnis.

Abschließende Bemerkungen

Wenn wir zum Abschluß unsere Ergebnisse noch einmal im Vergleich mit anderen Befragungen betrachten, so ergibt sich insgesamt eine große Übereinstimmung. Die hohe Zufriedenheit der Berliner Eltern mit der Grundschule zeigt sich auch in der Gesamtbevölkerung. In der IFS-Umfrage aus dem Jahr 1995 erhielt die Grundschule die besten Noten: 60% der Befragten in Ost und West gaben der Grundschule eine 1 und 2. Die Noten 4 bis 6 wurden nur von 9% im Westen und 12% im Osten vergeben. In den neuen Bundesländern ist dabei im Vergleich mit den Erhebungen von 1991 eine Verschlechterung festzustellen. Dies korrespondiert mit der Verschlechterung der Bewertung der realisierten Umstrukturierungen des DDR-Bildungssystems: Nur ein Fünftel der ostdeutschen Bevölkerung zeigt sich mit ihr einverstanden, während ein Viertel der Auffassung ist, am Bildungs- und Schulsystem der DDR hätte überhaupt nichts verändert werden sollen (ROLFF u.a. 1996, S. 14). Deshalb findet auch das Modell der sechsjährigen Grundschule, wie es in Berlin und Brandenburg realisiert ist, in den neuen Ländern steigenden Zuspruch und erklärt wohl auch die große Zufriedenheit der Ostberliner mit dieser Schulform. Dies spiegelt sich in den Angaben zur Lernfreude des Kindes. Während in unserer Stichprobe kein Ost-

West-Unterschied in bezug auf die Frage „Geht Ihr Kind gern zur Schule?“ auftauchte und 72% dies bejahten, war die Zustimmungsrate in der IFS-Umfrage von 1995 bei den ostdeutschen Eltern 60% (1993 noch 66%).

Ebenso wie in der Gesamtbevölkerung weisen die Berliner Eltern eine hohe Bildungsaspiration – gemessen am Schulbesuchswunsch für ihre Kinder – auf. Vergleicht man die Angaben der Eltern bezüglich ihres eigenen Schulabschlusses mit der Bildungsaspiration ihres Kindes, so zeigt sich das auch aus der Gesamtbevölkerung bekannte Phänomen, daß die Schulabschlußwünsche für die Kinder in erheblichem Ausmaß von der schulischen Vorbildung ihrer Eltern sowie deren beruflichem Status mitbestimmt werden. Als Kriterium haben wir den Schulabschluß des Vaters herangezogen. Die Eltern der Oststichprobe, bei denen der Vater mit dem Abitur abgeschlossen hat, wünschen sich in 74,3% der Fälle, daß ihr Kind das Gymnasium besucht, unentschlossen sind nur 25,7%; niemand aus dieser Gruppe sprach sich für Haupt- oder Realschule aus. Die entsprechenden Zahlen für Westberliner Eltern lauten: 69,5% für das Gymnasium, 2,5% für die Realschule, und 28% sind unentschlossen. Die Hauptschule wurde von Eltern mit Abitur auch im Westen nicht als voraussichtliche Schulform für das eigene Kind benannt.

Bei allen Ähnlichkeiten der Berliner Eltern in bezug auf die Zufriedenheit mit der Grundschule, die Einschätzung der Angemessenheit der Leistungsanforderungen und die Bildungsaspiration sind doch deutliche Unterschiede zu konstatieren, welche die Akzeptanz bzw. Präferenz hinsichtlich bestimmter Zeugnisarten und Formen der Leistungsbeurteilung betreffen. Dies ist vermutlich auf verschiedene Hintergrundfaktoren zurückführbar wie unterschiedliche Leitbilder in bezug auf Funktion und Aufgabe von Schule, Erziehungsziele in Schule und Familie, unterschiedliche schulische Traditionen in integrierter Einheitsschule vs. selektivem dreigliedrigem Schulsystem.

Die von uns befragten Ostberliner Eltern, die mehrheitlich zwischen Ende 20 und Mitte 40 sind, gehören zu einer Generation, die während der Phase des umfassenden Aufbaus des Sozialismus bzw. der Gestaltung der entwickelten sozialistischen Gesellschaft ihre Kindheit und Jugend erlebten, schon von frühestem Alter an eine umfassende und ideologisch geprägte öffentliche Erziehung genossen haben. Deshalb ist es verständlich, daß sich in unserer Befragung Bildungsvorstellungen der sozialistischen Schule wiederfinden, die sich charakterisieren lassen durch Verwissenschaftlichung der Bildung, Vermittlung objektiver Inhalte, materiale Bestimmung von Bildung, geringe Berücksichtigung individueller Disposition bei gleichzeitig starker Betonung der moralisch-sittlichen Erziehung in Richtung auf kollektive Werte wie Achtung, Rücksichtnahme, Disziplin und Höflichkeit.

In bezug auf die Einstellung zu Noten und verbaler Beurteilung ist in unserer Stichprobe zu konstatieren, daß sich die Westberliner Eltern sehr stark an der erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitisch öffentlich geführten Diskussion orientieren, welche die Fragwürdigkeit der Zensurengebung herausstellt. In der DDR fehlte eine derartige öffentliche Diskussion, und es ist auch zu vermuten, daß Zeugnisse und Noten in Schulen der DDR angesichts der weniger strengen Auslesemechanismen in der Einheitsschule, der geringeren Anzahl von Sitzenbleibern und der generell freundlicheren Zensurengebung nicht so bedrohlich gewirkt haben wie in einem selektiven dreigliedrigem Schulsystem.

Die Ergebnisse zu den Präferenzen bestimmter Zeugnisformen spiegeln sich auch in der Einführung der verbalen Beurteilung in den Klassen 2 bis 4 in den beiden Teilen Berlins, da die Eltern nach der 1. Klasse ein starkes Gewicht bei der Entscheidung in bezug auf die Beibehaltung der verbalen Beurteilung haben. Die aktuellen Zahlen zur Verbreitung der verbalen Beurteilung im Schuljahr 1996/1997 lauten:

- 2. Klasse – Gesamtberlin 36%, Ostteil 17 %, Westteil 52%,
- 3. Klasse – Gesamtberlin 8%, Ostteil 1,3%, Westteil 14%,
- 4. Klasse – Gesamtberlin 4%, Ostteil 0,9%, Westteil 6%.

Wenn wir über die Generalisierungsmöglichkeit unserer Daten und die bildungspolitische Bedeutsamkeit nachdenken, so ergibt sich ein eher düsteres Bild für die flächendeckende Einführung der verbalen Beurteilung als alternative Zeugnisform in Berlin, da wir in unserer Stichprobe einen „bias“ (Überwiegen von Klassen mit verbaler Beurteilung) haben. Falls Bildungspolitiker eine Grundschule ohne Noten realisieren wollen – und verbale Beurteilungen in Form von Lernentwicklungsberichten sind ein wichtiger Bestandteil einer Grundschulform, die auf stärkere Differenzierung des Unterrichts setzt –, ist eine gezielte Elternarbeit Vorbedingung.

Literatur

- ALLGEMEINE BEVÖLKERUNGSUMFRAGE der Sozialwissenschaften (ALLBUS). Infra-Test. München 1986 und 1992.
- DOHSE, W.: Das Schulzeugnis. Sein Wesen und seine Problematik. Weinheim/Berlin 1967.
- INGENKAMP, K. (Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte. Weinheim/Basel⁹ 1995.
- ROLFF, H.-G./BAUER, K.-O./KLEMM, K./PFEIFFER, H./SCHULZ-ZANDER, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 8. Weinheim/München 1994.
- ROLFF, H.-G./BAUER, K.-O./KLEMM, K./PFEIFFER, H. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 9. Weinheim/München 1996.
- SCHEEERER, H./SCHMIED, D./TARNAI, CH.: Verbalbeurteilung in der Grundschule. Arbeits- und Sozialverhalten in Grundschulzeugnissen in Nordrhein-Westfalen. In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985), S. 175–200.
- SCHLOTTKE, P.F./SPEIDEL, E.: Die Aufnahme des Schulberichts durch die Eltern – ein empirischer Beitrag zur Schülerbeurteilung in der Grundschule. In: Lehren und Lernen 7 (1981), S. 1–27.
- SCHMIDT, H.-J.: Grundschulzeugnisse in Niedersachsen. Bericht über eine Untersuchung. Lüneburg 1980.
- STURZBECHER, D./KALB, K.: Elterliche Erziehungsziele in der ehemaligen DDR und der alten Bundesrepublik. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 40 (1993), S. 143–148.
- WECK, H.: Bewertung und Zensurierung. Berlin (Ost) 1981.
- WEISS, W.W.: Lehrerbefragung zur Leistungsbeurteilung in der Grundschule. In: W. SCHWARK/W.W. WEISS/S. REGELEIN: Beurteilen und Benoten in der Grundschule. Bestandsaufnahme und Anregungen für die Praxis. München 1986, S. 59–102.
- WEISHAUP, H./ZEDLER, P.: Aspekte der aktuellen Schulentwicklung in den neuen Ländern. In: ROLFF 1994, S. 395–429.
- WENSIERSKI, H.-J. von: Mit uns zieht die alte Zeit. Biographie und Lebenswelt junger DDR-Bürger im Umbruch. Opladen 1994.

Anschrift der Autorinnen

Prof. Dr. Renate Valtin, Dipl.-Psych. Heidrun Rosenfeld, Humboldt-Universität, Institut für Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie, Unter den Linden 6, 10099 Berlin

Lehrerarbeit und Lehrerberuf

Wie Neulehrer Lehrer wurden

Anlehnungs- und Abgrenzungsstrategien in der Berufssozialisation von Neulehrern

1. Einleitung

Politisch und pädagogisch motiviert war nach dem Zusammenbruch des Nationalsozialismus das Bestreben der verantwortlichen Bildungspolitiker in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ), einen Bruch mit dem vorangegangenen Bildungssystem zu vollziehen. Die Gewinnung von Neulehrern mit dem Ziel des Austauschs des Lehrpersonals war eine entscheidende Voraussetzung, um diese Intentionen zu verwirklichen. Historisch einmalig sollte die Lehrerschaft nicht mehr ein Kontinuitätsfaktor des Schulsystems sein, sondern selbst ein Element von Diskontinuität werden. Für die Schulgeschichte wirft das die interessante Fragestellung auf, ob es tatsächlich gelang, politische, pädagogische und berufs-kulturelle Traditionen zu negieren und neue zu stiften. Ein von HORST MESSMER (Philipps-Universität Marburg) und mir 1993/94 durchgeführtes Interviewprojekt mit ehemaligen Neulehrern läßt darauf schließen, daß gerade die extrem mangelhafte Ausgangsbasis eine hochmotivierte und leistungsbereite Lehrerschaft hervorbrachte, für die eine Angleichung an allgemeine fachlich-pädagogische Standards berufsbiographisch einen dominanten Stellenwert hatte (GRUNER/MESSMER 1996).¹ Berufskulturelle Traditionen setzten sich – auf Umwegen und mit besonderen Ausprägungen – auch bei den Neulehrern durch. Das erklärt sich zum einen aus dem schulischen System selbst und zum anderen aus berufssozialisatorischen Einflüssen unterhalb der institutionalisierten Lehrerausbildung. Die Interviews legen die Vermutung nahe, daß entscheidende pädagogische Orientierungen sich auch jenseits institutioneller Ausbildungsformen tradieren, z.B. durch eigene Schulerfahrungen, durch Lehrervorbilder, durch familiengeschichtliche Bezüge (Lehrerfamilien), durch Lehrerkooperation im Kollegium.

In bildungshistorischen Darstellungen über die Neulehrer hält sich hartnäckig das Vorurteil, daß die Neulehrer eigentlich gar keine Lehrersozialisation durchlaufen hätten, denn für sie sei die klare Weltanschauung „wichtiger [gewesen], als seinen Wissensstand im Lehrfach zu kennen“ (NIERMANN 1973, S. 22). Das mag mit dem Mißverständnis zu tun haben, die Kurzurse seien die Berufsausbildung der Neulehrer gewesen. Dem ist aber nicht so. Die sogenannten

1 Der Aufsatz stützt sich z. T. auf Ergebnisse des Projekts „Biographien, Karrieremuster und Bedeutung der Neulehrer in der SBZ/DDR“. Vgl. dazu als veröffentlichten Teil des Projektberichts GRUNER und MESSMER (1996), vor allem den Abschnitt „Berufliche Sozialisation und professionelles Rollenverständnis“ (S. 367–422) von MESSMER.

Neulehrerkurse waren lediglich ein erster Orientierungsrahmen, dem ein System von Weiterbildung und Selbststudium und schließlich auch verschiedene Formen der Hochschulausbildung folgten. Sie machten erst in ihrer Gesamtheit das Ausbildungssystem von Neulehrern aus. Eine eingehende Untersuchung dieses Aus- und Weiterbildungssystems fehlt bislang.

Rückgriffe auf eigene Schulerfahrungen, Lehrervorbilder sowohl aus der eigenen Schulzeit als auch der Ausbildungsphase haben generell für die Berufssozialisation von Lehrern einen wichtigen Stellenwert (OESTERREICH 1988), den „erfahrenen Kollegen“ wird für die Aneignung der Berufskultur sogar eine dominante Rolle zugeschrieben (FEIMAN-NEMSER/FLODEN 1991, S. 72). Bei den Neulehrern treten solche elementaren Sozialisationseinflüsse besonders plastisch hervor. Einer der Gründe dafür ist, daß die erste Phase der Neulehrerausbildung in hohem Maße improvisiert war. Einheitliche Regelungen fehlten, die Ausbildung war von örtlichen und personellen Gegebenheiten abhängig (UHLIG 1965, S. 126; HOHLFELD 1992, S. 73). Die fachlich-pädagogische Ausbildung lag weitgehend in der Verantwortung der – aufgrund der Entnazifizierung außerordentlich heterogenen – Altlehrerschaft. Viel stärker als in normalen Formen institutionalisierter Lehrerbildung war diese Ausbildung durch personalisierte Beziehungen geprägt, NIERMANN spricht von einer „individuell gestaltete[n] Ausbildung“, die selbst von der Schulverwaltung kaum kontrollierbar war (NIERMANN 1973, S. 32).

Im Mittelpunkt meiner Untersuchung stehen deshalb solche Ausbildungseinflüsse, die unterhalb dieser institutionellen Ausbildungsformen Geltung erlangten. Bei der Auswertung der biographischen Interviews beschränke ich mich auf die Phase des Berufseinstiegs, weil sie in der Konfrontation von Anforderungen und Bewältigung eine Schlüsselrolle innerhalb der Berufssozialisation einnimmt. Dies ist insofern reduktionistisch, als Berufssozialisation ein langfristiger, sich über die gesamte Berufszeit erstreckender Prozeß ist. Zu Recht wird das in der neueren biographischen Lehrerforschung immer wieder betont (zusammenfassend TERHART 1995). Für die Gruppe der Neulehrer gilt das schließlich in besonderem Maße, weil hier selbst die Ausbildungs„phase“ sich – formal und allgemein – als ein lebenslanger Prozeß darstellt. Ebenso gehören zur Berufssozialisation biographische Vorerfahrungen (vgl. COMBE 1971), die hier nur ansatzweise sichtbar gemacht werden können.

Mich interessiert im folgenden, welche Bewältigungsstrategien Neulehrer für die berufliche Einstiegssituation entwickelten und welche Orientierungshilfen sie dafür zur Verfügung hatten. Als Orientierungshilfen gelten dabei Wissensbestände und personelle Hilfen, die von den Interviewten selbst für die Auseinandersetzung mit der Schulpraxis und die „Bewährung“ als belangvoll charakterisiert wurden. Die Aussage eines Interviewten: „... heute wundert man sich, wie man das alles so geschafft hat, bewältigt hat, ja“ (Dieter B.), deutet darauf hin, daß Bewältigungsstrategien und Orientierungshilfen meist nicht in dem Sinne systematisch reflektiert wurden. Das Interview war bei der Mehrheit der Befragten erstmals ein Anlaß, Überlegungen darüber anzustellen. „Na ja, bloß: Was hat einen dazu befähigt? Das sind so Gedanken, die einem eigentlich erst heute kommen“ (Rolf F.).

Die Basis für die Untersuchung bilden offene, unstrukturierte lebensgeschichtliche Interviews, deren Durchführung an Oral-history-Verfahren ange-

lehnt war. Die Interviewten verbindet die Zugehörigkeit zu einer Berufsgruppe und darin wiederum zu einer Generation (Jahrgänge 1919 bis 1929). Die Gewinnung der Interviewpartner erfolgte nach dem Schneeballsystem, z. T. über einen Zeitungsartikel. Es wurde keine gezielte Auswahl vorgenommen, sondern versucht, ein möglichst breites Spektrum von Werdegängen zu erfassen. Die Interviewführung war so angelegt, daß die Interviewten Gelegenheit hatten, ihre Lebensgeschichte nach selbstgesetzten Kriterien zu erzählen. Berufs- und Lebensgeschichte sollten nicht von vornherein getrennt werden. Es war eine bewußte Entscheidung der Interviewer, subjektive Selbstdarstellungen und Selbstreflexionen hervorzurufen und eine Lenkung durch Vorannahmen – auch in Form von Fragen – möglichst klein zu halten. Nachfragen orientierten sich an den Erzählungen der Interviewten.

Die Mehrzahl der Interviewten waren bis in die achtziger Jahre, einige wenige über die „Wende“ 1989/90 hinaus im Schuldienst. 1993/94 waren alle pensioniert und blickten demnach auf ein abgeschlossenes Lehrerleben zurück. Der Berufseinstieg lag zu dieser Zeit über 40 Jahre zurück. Diese Perspektive distanzierter Rückschau kann aber für die hier gewählte Fragestellung als ein Vorteil gelten. Zu berücksichtigen ist der Kontext der Interviews: Der Zusammenbruch der DDR und die öffentliche Bewertung der DDR-Schule riefen ebenso kritische Selbstbefragung wie Legitimationsbedürfnisse hervor. Einschränkend muß eingeräumt werden, daß es sich bei den Interviewten, die bis zur Pensionierung im Schuldienst waren, möglicherweise um solche Neulehrer handelt, die die beruflichen Anforderungen besonders erfolgreich bewältigten.

Der Stellenwert autobiographischer Selbstdarstellungen für die Lehrerforschung ist mittlerweile unumstritten (vgl. vor allem die Arbeiten von TERHART). Berufsbiographische Untersuchungen sollten idealerweise die Erhebung „subjektiver“ und „objektiver“ Daten anstreben, d. h. Berufsgeschichten innerhalb ihrer institutionellen Rahmenbedingungen erfassen (FUCHS 1984, S. 157 f.). Für die biographische Lehrerforschung wird die Kombination von Erhebungsmethoden, von retrospektiven Interviews und ethnographischer (teilnehmender) Beobachtung – in Schule und Unterricht – empfohlen, um Validität zu gewährleisten (KELCHTERMANS 1994). In diesem Fall sprechen zum einen die extreme Abweichung von herkömmlichen Ausbildungsformen (eine institutionelle Lehrerausbildung in dem Sinne existierte nicht), zum anderen die Unzugänglichkeit anderer qualitativer Daten (z. B. fehlende Möglichkeit teilnehmender Beobachtung) dafür, sich ausschließlich auf Interviews zu stützen.

2. Die subjektiven Voraussetzungen – das Beispiel Rolf F.

In einem Ausschnitt aus dem Interview mit Rolf F. (Jg. 1928) zeigen sich verschiedene Merkmale der subjektiven Ausgangssituation eines Neulehrers und Ansätze von Bewältigungsstrategien. Unter Rückgriff auf das vollständige Interview sollen diese anschließend herausgearbeitet und zusammengefaßt werden.

„... ich meine, mit achtzehn Jahren, können Sie sich ja vorstellen, daß die Frage der Autorität war – die ältesten Kinder, mit 14 damals, die waren vier Jahre jünger, denen sollte man was beibringen. Ja, da mußte man eigentlich ja stets bloß lernen, lernen, lernen. Denn ich meine, von den Voraussetzun-

gen her war ja nicht viel da. Was aus dem Krieg da war, das war mehr als minimal, und dieser Ausbildungskurs, der hatte, sagen wir mal, hineinriechen lassen, was es überhaupt alles gibt: Psychologie und Pädagogik und Didaktik und was es da im einzelnen, was da erwähnenswert wäre. Jedenfalls hatte man da eine ganze Menge zu tun, und es waren eigentlich Jahre des Lernens, aber ich möchte sagen: Ich erinnere mich eigentlich sehr gern an diese Jahre, weil man ja in den umliegenden Ortschaften ähnlich ..., Kollegen mit ähnlichem Schicksal hatte, teilweise waren sie aus dem Krieg, teilweise waren sie auch so halb ausgebildet, wie ich das damals war, und es war ein äußerst geistig reges Leben zu dieser Zeit ... Ich meine, mein Vater war Lehrer, ich hatte also da über '45 so 'n paar Bücher, „Bücherschatz des Lehrers“, so ungefähr hieß diese Reihe. Ja, und dann wurde das ausgeborgt, und dann wurde debattiert über alles mögliche. Die Problematik war ja, daß man da als relativ junger Lehrer alles unterrichten mußte, von der Musik, wo ich, gelinde gesagt, kaum Ahnung hatte, bis hin zu den Naturwissenschaften – die waren im einzelnen da noch nicht allzusehr ... aber Geographie, Biologie und ... man mußte ja die ganze Breite praktisch erfassen.“

Da ist zunächst das Problem des jugendlichen Alters. Rolf F. war noch nicht ganz 18 Jahre, als er einen sogenannten Achtmonatskurs für Neulehrer² besuchte. Anschließend an eine Landschule versetzt, hatte er nach einem Vierteljahr „Einarbeitungszeit“ durch den alten Lehrer dort Schüler von der 1. bis zur 8. Klasse zu unterrichten. Zwischen Lehrer und ältesten Schülern bestand nur ein minimaler Altersunterschied. Rolf F. sah selbst als Voraussetzung dafür, „denen was beizubringen“, daß der Lehrer sich in einem angemessenen Altersabstand (mit entsprechendem Wissens- und Erfahrungsvorsprung) zu den Schülern zu befinden hat. Im Normalfall unterscheiden sich Lehrer und Schüler durch ihre unterschiedliche Generationszugehörigkeit. Damit ist auf die erste Abweichung vom „Normalfall“ und das erste Defizit verwiesen. Das hier angesprochene Problem mangelnder Autorität ist jedoch noch komplexer. Nicht nur das Alter des Lehrers, sondern ebenso die mangelhafte Vorbildung war ein Faktor der Autoritätseinbuße. Im Interview erwähnt, aber nicht weiter ausgeführt wurde von Rolf F., daß er den alten Lehrer ablöste. Die Frage der „Autorität“ als neuer Lehrer am Ort muß aber dahin gehend erweitert werden. Geringes Alter, mangelnde Ausbildung und spontaner Einsatz als „Bote einer neuen Zeit“ konnten einen Neulehrer zunächst weder in den Augen der Schüler noch der Dorfbevölkerung als vollwertigen Ersatz des traditionellen Landlehrers erscheinen lassen.

Als seine Bildungs- und Ausbildungsvoraussetzungen nennt Rolf F. die Schulbildung und den Neulehrerkurs. Seine Oberschulzeit fiel fast vollständig in die Kriegszeit und war dadurch qualitativ beeinträchtigt.³ Er mußte sie vorzeitig abbrechen, weil er als Flakhelfer eingezogen wurde. Der Lehrerausbildungskurs, auf die Rekapitulation des Grundschulwissens ausgerichtet, konnte kaum mehr bieten, als die Hörer in pädagogische Fragen „mal hineinriechen zu lassen“. Rolf F. bezeichnet sich (wohl im Vergleich zu Kollegen, die gar keinen Kurs besucht hatten) als „halb ausgebildet“; an anderer Stelle nimmt er dies selbst wieder zurück: „... was heißt Ausbildung – das ist ja sehr in Anführungsstrichen zu setzen“. Seinen Berufseinstieg erinnert Rolf F. als permanente Lernsituation, um den Anforderungen gerecht zu werden. Das Auf-sich-selbst-Zurück-

2 Aufgrund des SMAD-Befehls Nr. 162 vom 6. 12. 1945 wurden SBZ-weit achtmonatige Ausbildungskurse für Volksschullehrer eingerichtet, für insgesamt ca. 31 000 Hörer (einschließlich Berlin). Die Ausbildung sollte von Januar bis August 1946 stattfinden, im September, zum Schuljahresbeginn 1946/47, sollten die Hörer in den Schulen eingesetzt werden.

3 „... der größte Teil der Lehrer war ja eingezogen von denen, die sagen wir mal, 'n bißchen was zu bieten hatte“, sagt er an einer anderen Stelle des Interviews.

geworfensein als Landschullehrer wurde etwas kompensiert durch die kollektive Neulehrererfahrung im Schulkreis.⁴ Rolf F. bezieht das ausdrücklich nicht nur auf die Erfahrung der prekären Berufsanfängersituation, sondern ebenso auf gemeinsame Vorerfahrungen und Interessenlagen. Nicht nur für die Berufsausbildung, sondern auch für alle anderen kulturellen, Unterhaltungs- und zwischenmenschlichen Bedürfnisse bestand nach dem Krieg Nachholbedarf. So versteht sich Rolf F. als Teil einer „Schicksalsgemeinschaft“.

Weiterhin thematisiert Rolf F. den Mangel an Lehrmaterialien. Über diesen Mangel bildete sich wiederum ein Rahmen von Kollektivität heraus – man war gezwungen, sich auszutauschen. Die allgemeine Erfahrung von Kriegsverlusten ermöglichte und erzwang hier ein solidarisches Verhalten, das für die Nachkriegszeit auch in anderen Bereichen relativ zur Normalität gehörte. Auch der mündliche Austausch, das „Debattieren“, dürfte der Situation geschuldet sein, daß schriftlich Fixiertes rar war und der Mangel an fachlich-kompetenter Beratung zur kollektiven Selbsthilfe zwang.

Für seine persönliche Ausgangssituation machte Rolf F. einen familiengeschichtlichen „Vorteil“ geltend: Sein Vater, im Krieg gefallen, war Landschullehrer in der Region („Mein Vater stammte ja auch aus der Branche“). Er konnte nicht nur auf die Bücher des Vaters zurückgreifen, die u. a. Unterrichtsvorbereitungen enthielten. Als Lehrersohn aufgewachsen, verfügte er über regionale und Milieukenntnisse. Er war mit den Besonderheiten des Landschullehrerda-seins, einem bestimmten Berufsrollenverständnis, vertraut. Darüber hinaus pflegte Rolf F. die Beziehung zu einem Lehrerkollegen des Vaters, der ihm väterlich und kollegial in seiner Anfangszeit zur Seite stand, ihm ebenfalls Bücher und Unterrichtsvorbereitungen überließ etc. Er verfügte also über berufskulturelles „Kapital“, das – im Vergleich mit anderen, z. B. Städtern oder Vertriebenen – nicht zu unterschätzen ist. Das dürfte allerdings sein Defizitempfinden noch verstärkt haben.

Schließlich spricht Rolf F. die paradoxe Situation aller Neulehrer an (nunmehr achtklassigen) Grundschulen an, daß ohne jede Fachausbildung doch alle Unterrichtsfächer (in allen Klassenstufen) zu unterrichten waren. Waren darunter Fächer, die aufgrund der eigenen Schulerfahrung der „Neigung“ entsprachen, so gab es immer auch jene, die einem gar nicht lagen oder die sich einem trotz Anstrengung verschlossen. Erleichternd wirkten das vorerst noch geringe Anspruchsniveau des Fachunterrichts, die „Freiheit“ in der Umsetzung von Rahmenplänen und vielfältige Kompensationsmöglichkeiten für das, was man nicht beherrschte. „Man mußte ja die ganze Breite praktisch erfassen“ umschreibt das Anforderungsniveau für den Landlehrer sowohl hinsichtlich der Fächer als auch der Klassenstufen.

Verallgemeinernd ist das Selbstbild Rolf F.s das einer in jeder Hinsicht defizitären Ausgangssituation. Anhand aller erhobenen Interviews soll nun untersucht werden, auf welche Orientierungshilfen und Bewältigungsstrategien Neulehrer zurückgriffen, um diese Defizite zu überwinden.

4 Eine Verknüpfung von (obligatorischer) wöchentlicher Weiterbildung und Selbststudium bereitete auf die erste und zweite Lehrerprüfung vor. Die erste Lehrerprüfung konnte frühestens nach zwei Jahren Schulpraxis absolviert werden, die zweite frühestens zwei Jahre nach der ersten.

3. Pädagogisches „Vorwissen“ und Berufseinstieg

Als institutionalisierte Form der kurzfristigen Lehrerausbildung wurden ab Herbst 1945 die sogenannten Neulehrerkurse mit einer Dauer zwischen vier Wochen und acht Monaten (ab 1947 zehn Monate) eingerichtet. Für diese Kurse existierten zwar zentrale Lehrpläne der DVV, deren Umsetzung hing jedoch bei bestehender Länderautonomie von den örtlichen Verwaltungen und vor allem von den verfügbaren Lehrkräften ab (UHLIG 1965, S. 136).⁵ Eine solche Ausbildungsphase durchliefen nicht alle Neulehrer. Eine Reihe von Interviewten kamen ohne Kursausbildung in die Schulpraxis. Welche Orientierungshilfen boten die Kurse, und welche Rolle spielten sie für die Berufssozialisation? Worauf griffen diejenigen zurück, die ganz ohne Ausbildung in den Schuldienst kamen?

Die Neulehrerkurse

„Na, ja, wollen mal sagen, der Lehrstoff in seiner Qualität, der war ja Allgemeinbildung, mehr doch nicht, keine Spezialbildung. Das heißt also, wenn ich mich erinnern kann, zum Beispiel Mathematik ist nicht höher gestiegen als die vier Grundrechenarten, das Potenzieren vielleicht so 'n bißchen, ja ... 'ne Gleichung mit zwee Unbekannten, wer die aus 'm Handgelenk lösen konnte, der war schon Spitzenmann dort, höher sind sie nicht gegangen, logischerweise“ (Karl R., Jg. 1919).

„Schnellkurs“ und „Schnellbackverfahren“, in denen „Häppchenwissen“ zum „Hineinriechen“ und „Kennenlernen“ vermittelt wurde, so lauteten die gängigen Charakterisierungen der Kursausbildung durch die Interviewten. Hier findet sich eine durchweg kritische Einschätzung, ähnlich der oben zitierten durch Rolf F. Keiner der Interviewten befand nachträglich, daß er durch einen solchen Kurs zum Lehrer ausgebildet wurde. Diese Einschätzung bezog sich auf zwei Ebenen: die Vermittlung von Unterrichtsstoff und die Vermittlung pädagogischen Wissens. Aufgrund der heterogenen Klientel – von Volksschülern bis zu Abiturienten –, aber auch der oft länger zurückliegenden und durch den Krieg nicht kontinuierlichen Schulbildung hatten die Kurse zunächst die Funktion, allgemeines Grundschulwissen zu rekapitulieren. Dahinter kann gut und gerne die traditionelle Ausbildungsorientierung gesehen werden, „daß der Volksschullehrer das können müsse, was er seinen Kindern beizubringen habe“ (COMBE 1971, S. 70) – eine Orientierung, die von vielen Interviewten als für die Situation angemessen und praktikabel verstanden wurde. Die Bewältigung dieses Anforderungsspektrums stellte schließlich auch bereits das erste Selektionskriterium dar.

Der schulpraktische Wert der Kurse wurde dagegen als gering eingestuft. Nur eine Interviewpartnerin befand, mit der Unterrichtung „nach diesen HERBARTschen Formalstufen“ hätte sie im Kurs ein „Rüstzeug“ erhalten, „also vor allen Dingen praktisch etwas für die Schule. Da wurde nicht rumexperimentiert“ (Anne L., Jg. 1924). Der Kursleiter, ihr ehemaliger Volksschullehrer, hatte offenbar erfahrungsnahes pädagogisches Wissen vermitteln können, während sie mit

5 Die Studentafel für die Achtmonatskurse umfaßte insgesamt 14 Lehrfächer (einen allgemeinbildenden und einen pädagogischen Zyklus); bei insgesamt 1152 Stunden waren wöchentlich 25 Stunden theoretischer Unterricht und elf Stunden praktische Übungen vorgesehen (UHLIG 1965, S. 133).

der später von dessen Nachfolger propagierten Arbeitsschulmethodik als Landlehrerin „nichts anfangen“ konnte.⁶ Das Problem aller „theoretischen“ Lehrerausbildung, nicht unmittelbar „praktisch“ umsetzbares Wissen zu liefern, konnten die Neulehrerkurse selbstverständlich erst recht nicht auflösen. Die Kritik an den Kursen bezog sich daher auch weniger auf die inhaltliche Qualität des Gebotenen oder die Ausbilder selbst als vor allem auf die Fülle der in einem so kurzen Zeitraum zu verarbeitenden Informationen.⁷

Im Unterschied zur institutionellen Lehrerausbildung waren in den Neulehrerkursen vorwiegend Schulpraktiker – aller Schularten – als Ausbilder tätig. Angesichts der schmalen Ausgangsbasis der Interviewten ist es nicht verwunderlich, daß gegenüber den für sie den Berufsstand verkörpernden Dozenten vor allem Ehrfurcht vorherrschte: „Damals hat man natürlich, als junger Mensch hatte man natürlich 'ne Riesenachtung vor all diesen Herren, die da nun waren“, erinnert sich Traudel L. (Jg. 1928). Achtungsgebietend waren diese alten Schulmänner offenbar schon in ihrem Auftreten, das zeigen Attribuierungen wie „ehrwürdiger Mann“, „reizende alte Dame“, „alles ältere, gesetzte, joviale Herren“. In Einzelfällen war die Wirkung der Dozenten außerordentlich nachhaltig, wie für den späteren Biologielehrer Klaus T. (Jg. 1920), dem die „heute längst verpönte“ alte Methodik als praktikables Wissen durch einen Berliner Studienrat in der Neulehrerausbildung in Brandenburg vermittelt wurde.

„Der hat gesagt: Ihr kommt an irgendwelche Dorfschulen, wo nischt is. Entschuldigen Sie, wenn ich so 'n bißchen Jargon spreche. Ich muß euch beibringen, Physik und Chemie zu machen mit ohne nischt. Wissen Sie, was damit gemeint war? Der hat grundsätzlich, obwohl es Steckdosen gab, den Saft, also zwei Aktentaschen, die waren immer vollgebaut; und der hat grundsätzlich die – heute längst verboten – die Fassung aus der ... zwischen Glühbirne und Lampe gab's früher so 'ne Stecker – kennen Sie die noch? –, der hat grundsätzlich den Saft da oben rausgeholt. Und hat dann experimentiert. Und der alte Spruch von Hans Molisch, Wiener Botaniker, Jahrhundertwende, je einfacher ein Experiment, um so wirksamer und schöner ist es. Bei modernen Apparaturen, da ist ja so viel ringsum, daß man den Kern des Geschehens gar nicht mitkriegt. Und er hat uns das ... die Sachen klargemacht, die man ... also Arbeitsschutzinspektion, die mußte mal weggucken, aber das war viel wert.“

Daraus werden zwei Dinge deutlich: Zum einen vermittelte der Dozent „anschaulich“, wie man anschaulichen Unterricht praktiziert, daß praktisches Geschick vonnöten und Improvisation möglich ist. Damit stellte er pädagogisches Wissen bereit. Zum anderen rührt die Anerkennung gegenüber dem Dozenten daher, daß dieser fähig war, sich auf die Situation seiner Hörer einzustellen, daß er um die zu bewältigenden Anforderungen und Bedingungen ihrer Berufsfähigkeit wußte und dafür Hilfestellung leistete.

-
- 6 „Vielleicht kann man ja mit ausgesuchten Schülern so was machen, das mag ja sein, aber mit diesen armen Würstchen da in der Dorfschule war das nicht zu machen.“ Allerdings stand dahinter noch ein komplexerer Zusammenhang. Mit dem Kursleiterwechsel veränderte sich insgesamt das Klima im Kurs, so stand der zweite Kursleiter für eine repressive SED-Werbung.
- 7 Eine Überforderungssituation wurde auch von Verantwortlichen eingeräumt, so wurden vom Hauptschulamts Berlin die „Lehrpläne, methodischen Anweisungen und Prüfungsbestimmungen“ der Zentralverwaltung für Volksbildung dahin gehend kritisiert, daß sie die Voraussetzungen der Kursteilnehmer nicht genügend berücksichtigten (DIPF-Archiv, Nachlaß REGENER, Nr. 50 – 8-Monatskurse für Neulehrer im sowjetischen Sektor von Berlin). Ähnlich wurde dies für Thüringen berichtet (BArch Potsdam, R-2/171, Bl. 214 – [R. SCHALLOCK:] Bericht meiner Dienstreise nach Thüringen vom 22.2.–6.3.).

Auch entgegen der subjektiven Bewertung eines geringen praktischen Nutzens hatten die Neulehrerkurse deshalb durchaus Sozialisationseffekte. Eine Sozialisationsinstanz waren die Dozenten und Kursleiter selbst. Darüber hinaus bildete sich bereits eine Art Gruppenverhalten heraus – und sei es in Form gemeinsamer Freizeitunternehmungen. Die weitere Neulehrerausbildung wurde zu einer Art Kollektivunternehmen, das z. T. sogar noch die Ausbilder einschloß. Die Neulehrerkurse waren eine erste Institution zur Ausbildung einer berufskulturellen Prägung. Kennzeichnend war dabei die Herausbildung stark personalisierter Beziehungen.

Der Einsatz in der Schule

Oft hatten sich die Interviewten für den Einstieg eine längere Schonzeit der Hospitation erhofft. Für viele sah die Realität jedoch so aus, daß sie – „wie das so üblich war damals“ (Hermann L.) – ohne „Begleitung“ in eine Klasse geführt wurden und zu unterrichten hatten – und zwar das, was der jeweilige Schulleiter gerade für dringlich hielt, nicht etwa, was ihren Voraussetzungen oder Neigungen entsprochen hätte. Für die erste Schule fanden – folgerichtig – die meisten Interviewten Bilder wie „hineingeworfen“, „ins Wasser geworfen“, „schwimmen oder ersaufen“, und zwar unabhängig davon, ob sie zuvor einen Kurs besucht hatten. Das ist nicht verwunderlich, weil den angehenden Lehrern sich jetzt die komplexen Anforderungen der Schulpraxis zeigten. Mit „Praxischock“ ist diese Extremsituation noch unzureichend umschrieben. Städter kamen aufs Land, meist in wenig oder nicht gegliederte Schulen. Die Klassen waren überfüllt durch Flüchtlingskinder. Teilweise hatte wegen des Kriegsgeschehens schon über längere Zeit kein Schulunterricht mehr stattgefunden. Durch die Kriegsfolgen befanden sich in allen Klassen überalterte Schüler. Kriegsverluste und anhaltende Kriegsgefangenschaft bedingten Lehrermangel, den schließlich die Entnazifizierung, die die Neulehrer in die Schulen brachte, wiederum vergrößerte. Hier trafen also zwei Extreme zusammen: eine außergewöhnliche, „unnormale“ Situation der Schule und die der neuen, nicht ausgebildeten Lehrer (vgl. GRUNER/MESSMER 1996, S. 384).

Das Beginnen „mit nichts“ umschreibt die Berufseinstiegssituation. Zu ihrer Bewältigung mußte zunächst auf die elementarsten Erfahrungen zurückgegriffen werden – die eigenen Schulerfahrungen. Wenn z. B. Elisabeth N. (Jg. 1922) rückblickend sagt: „Na ja, ich war mutig, ich war einfach mutig. Ich wußte eigentlich ja auch, was ich kann, und da brauchte ich keine große Angst zu haben“, dann war mit „Können“ in erster Linie die Verfügbarkeit der eigenen Schulbildung gemeint, auf die sie sich stützen mußte. Ähnlich wurde das vor allem von den jüngeren Mittelschülerinnen und Abiturientinnen, deren Schulzeit noch nicht allzuweit zurücklag, herausgestellt. Anderslautende Einschätzungen der Schulbildung kamen eher – wie schon beim oben zitierten Rolf F. – von männlichen Abiturienten:

„Und durch den Krieg, machen wir uns nichts vor, war auch vieles verschüttet, was die Allgemeinbildung betraf, na ja, und die Oberschule in den letzten Kriegsjahren, na ja, die lief auch so 'n bisschen auf halber Kraft, das waren ja alles alte Knacker, die da nun noch uns unterrichtet haben, die keiner mehr recht für voll nahm“ (Dieter B., Jg. 1925).⁸

Katharina P. (Jg. 1928) kam im Juni 1945 in eine Mädchenschule, hospitierte einen Tag bei einer Schulförderin, die eine Woche im Schuldienst war, und bekam am nächsten Tag schon eine 2. Klasse mit 50 Schülerinnen „und hatte natürlich vom Unterrichten an sich keine Ahnung“.

„Und nun der Stoff war ja also für 'ne Abiturientin nicht so schwer, man hat also gerechnet und hat gelesen mit den Kindern, und zwar war es so, also Lehrmaterial ... wir haben das alte Lehrmaterial, was also in den nationalsozialistischen Schulen gebraucht wurde, das haben wir überklebt. Wir haben also die Dinge benutzt, die man benutzen konnte, und die andern haben wir zugeklebt, damit also die Schüler das nicht sahen, und es gab also, an Schul- und Lesebüchern gab's noch genügend in der Schule. Rechnen war sowieso da nicht solch ein Problem, na ja, und dann hab' ich also angefangen zu unterrichten. Ich weiß noch, also mein Gefühl, wie ich da in dieser Schule war, es war also doch, ein bißchen ängstlich war man doch, weil man ... also nun plötzlich stand man dort also vor einer Schulklasse und hat's nun halt so gut gemacht, wie man eben selber das machen konnte.“

Hermann L. (Jg. 1920) z.B. hatte nicht einmal einen Kurs besucht und wurde 1947 – nach zwei Tagen Hospitation bei einer Kollegin – sofort vor eine 4. Klasse gestellt.

„Hab' ich angefangen, hab' überlegt, was hast du – ich hatte ja nur 8. Klasse [d. h., Volksschulabschluß] gehabt und bin zu – wo hab' ich die Unterlagen? ..., das ist noch original aus meiner Schulzeit 1933, meine eigenen Hefte. Ja, das ist nun für mich die Grundlage gewesen, 'ne Basis, um überhaupt arbeiten, anfangen zu können.“

Werner F. (1926), später in der pädagogischen Wissenschaft tätig, ist seine spartanische Ausstattung heute noch beinahe peinlich:

„... und ich habe in meiner ersten Neulehrerzeit – das darf man gar niemand erzählen – Geschichte und Physik und was ich so machte, das hab' ich mir zusammengekratzt aus dem Realienbuch – weeiß nich, ist das 'n Begriff, haben Sie noch 'ne Vorstellung? –, vom damaligen Realienbuch von meiner Tante. Die hatte's noch aus ihrer Kinderzeit, das war für mich die erste Quelle, mit dem Realienbuch, mit dem war ich fast verheiratet in der Zeit. Bis wir dann langsam unsere Lehrbücher und methodischen Anleitungen und was dann so kam, hatten, muß' ich mich von meinem Realienbuch nähren, um zu wissen, was ich 'n nächsten Tag im Physikunterricht mache. Denn da reichte ja das nicht mehr, was ich in der eigenen Schulzeit mal gelernt hatte.“

Dabei war der Rückgriff auf solche Notbehelfe (das Realienbuch wurde mehrfach genannt) eine durchaus übliche Praxis. Klaus R. (Jg. 1928) ging zum Pfarrer des Ortes, von welchem er konfirmiert worden war, um sich für eine Geographiestunde über Sibirien Bücher auszuleihen:

„... das entsprach natürlich wahrscheinlich überhaupt nicht dem, was man eigentlich lehren sollte, aber Lehrpläne in dieser Richtung gab's ja am Anfang auch noch nicht, so haben wir uns geholfen.“

Daß Unterrichten wesentlich als pädagogisches Handwerk verstanden wurde, zeigt die mehr oder minder gezielte Suche nach pädagogischen Lehrbüchern und Unterrichtsmethodiken, nach „Rezeptbüchlein“, wie Dieter B. sagt.⁹ Im

8 Auch der Vater von Herrn B. war Volksschullehrer, was – wie im Falle von Rolf F. – vermutlich die kritische Selbsteinschätzung verstärkte.

9 „Ja, ich denke hier insbesondere an diese Reihe ‚Bücherschatz des Lehrers‘, ja. Das war ja so ein Rezeptbüchlein, nicht schlecht, wenn man sie aus heutiger Sicht betrachtet, beispielsweise Gedichtvorbereitungen, die könnte man zum Teil heute noch verwenden, möchte ich behaupten, ja. Tischendorf, Erdkunde, auch aufbereitete Präparationen, ja. Wer diese Mathematikmethodiken besaß, Steuer war der eine, und ich glaube, das andere war Büttner, ja, der war also in der Lage, den Rechenunterricht methodisch gut zu gestalten. Das waren also solche Hilfen, die durch Bücher gegeben waren.“

BÜTTNER (Rechenunterricht, 1930) und MÜNCH (Dieses Deutsch, 1929) gehörten zur empfohle-

Vorteil waren diejenigen, die Lehrer in der Familie oder im Bekanntenkreis hatten (und das waren nicht wenige im Sample) und dadurch über Literatur verfügten oder auch Orientierungen im Umgang mit der Literatur bekamen. Der Lehrersohn Dieter B. (der Vater war wegen NSDAP-Mitgliedschaft aus dem Schuldienst entlassen) z.B. bezog aus der Lehrerbibliothek seines Vaters auch einen großen Teil seines beruflichen Selbstverständnisses, das, wie er mehrfach betonte, in wesentlichen Zügen seine gesamte Lehreraufbahn geprägt hat:

„... ich denke hier an diese Heftchen von Münch, dieses Buch ‚Mein frohes Völkchen‘ ... das hat mir mein Vater immer wieder in die Hand gedrückt, das sind so kleine, primitive Geschichtchen im Umgang mit Kindern. Die also das zum Ausdruck bringen, was ich sagen wollte: Du mußt die Herzen der Kinder erobern, dann geht das andere auch, werden die Aufgaben auch angenommen, das ist ja auch heute noch so. Wer das nicht im Griff hat, kommt nicht an ... ‚Freude ist alles‘, jeden Tag in der Schule ein neues Erlebnis ... Münch ist mir besonders in Erinnerung geblieben, so aus den zwanziger Jahren, wobei der ‚Bücherschatz des Lehrers‘ hier von 1923, Vorbereitung Deutsch, diese Sachen wurden hoch gehandelt bei den Neulehrern, die suchten da Lehrer auf, die nicht mehr im Dienst waren, die verkauften die gar nicht billig, wurde mit Gold aufgewogen ... Auch aus der Zeit der Arbeitsschulbewegung wurde methodisch aufbereitet, natürlich nach den formalen Stufen hier in der Regel, es war zunächst einmal ein praktikabler Ansatz und die Genugtuung, nichts falsch gemacht zu haben, darauf kam es auch erst mal an.“¹⁰

Reformpädagogische Bezüge, wie z.B. die Ideen der Arbeitsschulpädagogik (vor allem nach KERSCHENSTEINER und GAUDIG), gehörten nach den Lehrprogrammen und Literaturempfehlungen zum Grundstock der Neulehrerausbildung. Reflektierter nahmen darauf allerdings nur wenige Interviewte Bezug. Zur Arbeitsschulorientierung fanden offenbar eher Männer als Frauen Zugang. Bezüge auf eine Art Erlebnispädagogik, wie sie Herr B. hier mit MÜNCH anführt, finden sich öfter indirekt, so wenn Siegfried A. fordert, daß der Lehrer sein „eigenes Ego“ in den Unterricht zu bringen habe.¹¹ Genauer zu untersuchen wäre sicher, inwieweit reformpädagogische Orientierungen und traditionelle Volksschulpädagogik fließend ineinander übergingen, da solche Orientierungen außerordentlich stark von denen der Ausbilder oder eben auch von der vorhandenen Literatur abhängig waren. Man kann annehmen, daß die frühe eigene Schulpraxis dazu führte, richtungweisende „Gebote“ eher als Anregung aufzufassen. Dafür spricht z.B., daß Rolf F. in seiner Erinnerung Arbeitsschule und Sowjetpädagogik zeitlich verschoben miteinander kontrastiert.¹²

nen methodischen Literatur für die Neulehrerausbildung in Brandenburg. Empfohlen wurden zum einen Publikationen aus den Jahren 1921 bis 1931, zum anderen die ab 1946 vom Verlag Volk und Wissen publizierte Reihe „Lehren und Lernen“ (BLHA, Rep. 250, Nr. 847, unpag.).

10 Vgl. demgegenüber die abgehobene Perspektive des ehemaligen Neulehrers und späteren Professors für Geschichte der Erziehung, FRANZ HOFMANN, der in seiner autobiographischen Erinnerung den „Bücherschatz des Lehrers“ als „eintönig, trocken und uninteressant“ befand, „die Unterrichtsproben ... waren gewiß unmöglich, da sie, was den Stoff anbelangte, für unsre Zeit nicht zu verwenden waren“ (HOFMANN 1985, S. 31; Hervorh.; P.G.).

11 Zur empfohlenen Literatur zählte auch SCHARRELMANN (Im Rahmen des Alltags, 1922). Zu Erlebnispädagogik und Arbeitsschulpädagogik als Teil der Schulreformbewegung der zwanziger Jahre vgl. GLÖCKEL (1992, S. 107–116).

12 Erst 1948/49 erfolgte die zunehmende Orientierung auf die Sowjetpädagogik, auf dem 4. Pädagogischen Kongreß 1949 wurde die Arbeitsschulpädagogik bereits als „imperialistische Arbeitsschule“ denunziert.

„... diese ganze Problematik der Arbeitsschule, die wurde damals als ... na, ich möchte sagen, als so kleine Offenbarung genommen, weil man ja mit der ganzen sowjetischen Literatur, SCHIMBIRJEW und OGORODNIKOW und wie die alle hießen, kaum etwas anfangen konnte. Das war allgemeines Blabla – aber wir brauchten konkrete Dinge, die einem am Tage geholfen haben. Ich meine: Es war zu dieser Zeit schon so, daß es da so 'n ... diesen Verlag gab, 'Volk und Wissen', und der brachte ja damals schon diese Schriftenreihe 'Chemie in der Schule', später dann 'Deutsch in der Schule', 'Mathematik in der Schule' ... in jedem Heft waren entsprechende Lektionen drin. Na ja, aus all diesem Material: einmal das, was ich von dem R. hatte, dann, was ich von meinem Vater hatte, in Auseinandersetzung, bild' ich mir ein, hat man damals 'n recht vernünftigen Unterricht gemacht.“

Ob man es als unkritische Übernahme mangels Urteilsvermögens oder „schöpferischen“ Umgang sieht – eine pragmatische und eklektische Aneignung des Verfügbaren, aus dem eine „eigene Pädagogik“ entstand, kann als charakteristisch für die Interviewtengruppe gelten. Auch für die Sowjetpädagogik hieß es seitens der Interviewten gewöhnlich, an ihr wäre ja auch nicht alles „verkehrt“ gewesen und „an allem [sei] was dran“ oder „dümmer [sei] man davon auch nicht geworden“ – obwohl z.B. Dieter B. große Mühe hatte, die „Lipezker Methode“ zu erläutern. Nicht festzustellen ist sicherlich die Orientierung auf eine einzige pädagogische Richtung. Dieter B. begründete das so:

„Na ja, man kann das vielleicht auch so ausdrücken: Was grundsätzlich Neues kann's an sich in der Pädagogik nicht geben, es ist immer ein neuer Kulissenanstrich, ja, um das zu motivieren, was zu tun ist, ja, mit anderen Worten ausgedrückt, es ähnelt sich ja immer irgendwie, ja.“

Aus solchen Erfahrungen mit dem verfügbaren Material dominiert auch bis heute das Selbstbild von Neulehrern als „Improvisationskünstlern“ und kreativen Selbsthelfern. Dem kam entgegen, daß zunächst nur Rahmenpläne existierten, die auch entsprechenden Handlungsspielraum eröffneten. Die Verwendung alter Schulbücher erforderte allein deshalb „Kreativität“, weil sie – ob vor oder während der NS-Zeit entstanden – nicht zugelassen waren. So baute sich Änne L. auf der Grundlage ihrer „Märkischen Einheitsfibel“ von 1929 eine „neue“ Fibel zusammen. Helga K. erfand auf der Grundlage ihres Volksschulrechenbuches neue Inhalte für die dem NS-Zeitgeist verpflichteten Rechenaufgaben. Obwohl die Einführung von Lehrplänen (auch des systematischen Fachunterrichts) als Erleichterung vielfach begrüßt wurde, kann man wohl davon ausgehen, daß sich in der Berufseinstiegszeit Arbeitstechniken ausbildeten, die auch später nicht einfach abgelegt wurden. Dafür spricht auch die in den Interviews zur Sprache kommende Kritik an späteren engen Lehrplanvorgaben und an der Praxis jüngerer Kollegen, die, ohne „das eigene Ego“ im Unterricht einzubringen, nur noch die „Unterrichtshilfen“ abgearbeitet hätten (Siegfried A., Jg. 1924).

Die eigenen Lehrer

„Wissen Sie, ich hab' mir immer gedacht, als ich da anfang, du machst das einfach so, wie's Herr Pfeiffer gemacht hat. Mein Erdkundelehrer. Das war mein Vorbild, und ich glaube, jeder von den Neulehrern hat irgendwie aus seiner Kinderzeit ein Vorbild gehabt, dem er da nachstreben möchte“ (Maria S., Jg. 1923).

Zum Rückhalt der eigenen Schulerfahrung und -bildung gehört unmittelbar die Erinnerung an einzelne Lehrer. Ob es sich dabei um prägende Erfahrungen

handelt, die sich bereits bei der Entscheidung für den Lehrerberuf niederschlugen (wie das manche Interviewte angeben), oder ob solche Erfahrungen anlässlich der Berufswahl „aktualisiert“ wurden, ist kaum rekonstruierbar. Dennoch muß der Einfluß von Lehrer„vorbildern“ aus der eigenen Schulzeit insgesamt relativ hoch veranschlagt werden. Eine größere Zahl von Interviewten hatte sich auf Anraten ehemaliger eigener Lehrer für den Schuldienst oder Neulehrerkurs beworben. Andere erinnerten sich bei der Entscheidungsfindung an eine frühere Empfehlung durch Lehrer (was an die traditionelle Empfehlung durch Lehrer für das Lehrerseminar bzw. später die Lehrerbildungsanstalt denken läßt). Wie dabei die Schulbildung als Rüstzeug für den spontanen Einstieg in den Beruf verstanden wurde, zeigt noch einmal die Erinnerung von Helmut I. (Jg. 1926), der gemeinsam mit einem Schulfreund auf Anraten ihres ehemaligen Lehrers den von diesem geleiteten Neulehrerkurs besuchte. Er ermutigte beide damit, daß, „... wer bei ihm Unterricht gehabt hätte, der könnte auch die zwei Jahre in der Kriegszeit ohne weiteres überbrücken“. Bei manchen stellten sich solche Bezüge möglicherweise erst im Laufe der eigenen Berufsausübung her. In einzelnen Fällen ging die Anlehnung an Lehrervorbilder bis zur vermeintlichen „Kopie“. Der spätere Englischlehrer Joachim H. (Jg. 1923) macht das z. B. für seinen ehemaligen Klassenlehrer geltend:

„... und da lernte ich meinen Englischlehrer Dr. Z. kennen, einen wackeren Schwaben, den es durch Heirat nach Bunzlau verschlagen hatte. Aber 'n ausgezeichneter Lehrer, dem verdank' ich sehr viel. Wahrscheinlich alles. Ja. Und selbst in meine Arbeit, methodisch, ist einiges eingeflossen, was ich dort bei Dr. Z. erlebt habe. Anordnung des Tafelbildes, ja, der Aufbau einer Stunde, eines Stoffes vom Bekannten dann zum Unbekannten – das hatt' ich alles sozusagen schon 'n bißchen mitbekommen, wie man so was machen muß.“

Die Rückbesinnung auf solche Lehrervorbilder bezog sich allerdings nicht allein auf „fachliche“ Qualitäten, sondern darüber hinaus auf einen bestimmten – meist nicht näher oder nur dürftig beschriebenen – Lehrerhabitus („das ganze Auftreten“) und/oder die sozialen Kompetenzen von Lehrern (das Lehrer-Schüler-Verhältnis). Meist lag dem eine komplexere Erfahrung zugrunde. So hatte sich im Fall von Joachim H. der Lehrer dafür eingesetzt, daß er als Sohn eines ortsbekannten SPD-Mitglieds 1938/39 ein Schüleraustauschjahr in England verbringen konnte und daß er nach dem Tod des Vaters eine Freistelle erhielt (freilich mit dem „guten Rat“ verbunden, HJ-Mitglied zu werden).¹³

4. Orientierung an Altlehrern – Anlehnungsstrategien

In Darstellungen zur Schule in der SBZ wird das Verhältnis von Neulehrern und Altlehrern meist extrem spannungsvoll gezeichnet. Vorbehalte und Ablehnung bis hin zu „Verleumdung“ und „Hetze“ gegen die Neulehrer seien seitens der

13 „Der hatte mit den Nazis nun auch nichts im Sinn, aber der lag auf 'ner andern Linie, das war 'n ehemaliger Weltkriegsflieger, 'n Offizier, schwer verwundet gewesen, und der hegte da schon 'ne gewisse Sympathie für uns [die Familie], weil er auch um unser Schicksal wußte. Er sagte: 'Ich rate Ihnen, treten Sie ein.' Na ja, und da bin ich in diesen Verein auch noch eingetreten ... Das war 19..., warten Sie mal, 1940. Ja, ja, na, ich hab's so lange ausgehalten, nich, und ... weil immer wieder Dr. Z. die schützende Hand über mich gehalten hat.“

Altlehrer (vor allem ehemaliger NSDAP-Lehrer) dominierend gewesen (NIERMANN 1973, S. 19f.), bis zu „reaktionärem Widerstand gegen die Demokratisierung der Schule“ (HOHLFELD 1992, S. 78). Die Quellen dafür sind meist DDR-Darstellungen, die das Verhältnis Neulehrer–Altlehrer fast immer als Klassenkampfzenario ausmalen (so UHLIG 1965, S. 142–144). Ein stalinistisch verblendeter Blick auf die Altlehrer zeigt sich etwa darin, daß eine dieser Arbeiten die 1948/49 vorgenommenen Entlassungen von SPD-Schulräten als „Fortsetzung der Entnazifizierung“ bezeichnet (zit. bei HOHLFELD 1992, S. 224f.).

Aus den Interviews zeichnet sich bezüglich der Altlehrer ein etwas anderes Bild. Die Altlehrer waren in jeder Hinsicht Orientierungsfiguren und Maßstab für die Sozialisation der Neulehrer, und zwar auch dann, wenn das Verhältnis nicht nur harmonisch, sondern tatsächlich konfliktbeladen war. Insgesamt fanden drei Gruppen von Altlehrern in den Interviews besondere Erwähnung: 1. die Schulräte, 2. die Altlehrer in der Weiterbildung, 3. die Altlehrer-Kollegen an den Schulen. Diese Gruppen überschnitten sich vielfältig personell. Die Leiter und Dozenten von Neulehrerkursen, die in allen drei Gruppen vertreten waren, wurden bezeichnenderweise im Zusammenhang späterer Begegnungen als Schulräte, Ausbilder oder Kollegen viel prägnanter erinnert.

Welchen Hintergrund hatten diese Altlehrer? Nach einer Statistik zur Neulehrerausbildung in Thüringen waren dort alle Kursleiter und Schulräte ausgebildete Lehrer, meist Studienräte und Rektoren. Ihre Parteizugehörigkeit war im übrigen sehr gemischt, so daß von daher nicht ohne weiteres auf ihre primär politische Rolle in der Neulehrerausbildung zu schließen ist, wie HOHLFELD verallgemeinernd einschätzt (S. 104–107).¹⁴ Eine genauere Bestimmung des fachlich-pädagogischen Profils der Ausbilder der Interviewten war bisher nur in Einzelfällen und ansatzweise durch Archivmaterial möglich. Eine Untersuchung wäre lohnenswert und könnte genauere Auskünfte über Prägungen geben. Der Einsatz der Altlehrer in der Lehrerausbildung war nicht weniger experimentell als die Ausbildung von Neulehrern.

Schulräte

Die Kreisschulräte waren für die Einstellung der Neulehrer zuständig und hatten oft schon bei der Auswahl der Bewerber mitgewirkt (HOHLFELD 1992, S. 107). Als Schulpraktiker waren sie meist auch in der Neulehreraus- und -weiterbildung tätig. Daraus erklärt sich das oft sehr unmittelbare Verhältnis, das sie zu den Schulen und insbesondere auch den Neulehrern hatten. Zuweilen ergaben sich die Kontakte auch dadurch, daß der Kreisschulrat „Nahrungsbeschaffung“ auf dem Land und „Kontrolle“ der Schulen günstig verband. Viele Schul-

14 Von 29 Schulräten waren 13 SPD-, acht KPD-, fünf LDPD- und drei CDUD-Mitglieder. Von den acht KPD-Mitgliedern waren nur drei schon vor 1933 in der KPD. Nach der etwas späteren Statistik (nach April 1946) gehörten von den 20 Leitern der Neulehrerausbildung zur SED 15, SPD einer, CDU zwei, LDP einer, keiner Partei einer; von den SED-Mitgliedern gehörten vor 1933 keiner der KPD an, drei der SPD, einer dem Zentrum, einer der DDP, zwei der Loge, acht waren parteilos (DIPF-Archiv, Nachlaß LEO REGENER, Nr. 50 – gehört zum Bericht SCHALLOCKS über seine Dienstreise nach Thüringen, vgl. Anmerkung 8).

räte übten offenbar eine Betreuungsfunktion gegenüber den Neulehrern aus, so daß sich manchmal ein geradezu inniges Verhältnis herausbildete. Bezeichnungen wie „Papa Bober“, „Papa Schröck“, „der liebe alte Bock hier, der Schulrat ...“ sprechen von z. T. starker emotionaler Bindung und von Vaterfiguren.

„Unser Schulrat hier, der war ganz aktiver SPD-Mann gewesen und von den Nazis natürlich nun so ... und saß auf einem ganz kleinen Dorf hier als Dorfschullehrer. Der wurde dann sofort Schulrat nach dem Kriege, und der kam dann, der machte so Schulpraxis, und das konnte er, unser Papa Bober, den liebten wir sehr.“

Wie Ingrid K. (Jg. 1926) wußten die Interviewten oft um die politische Vergangenheit dieser Schulräte, die zwischen 1933 und 1945 entlassen, gemaßregelt oder degradiert worden waren. Das Zusammenwirken von politischer Integrität, fachlicher Kompetenz und Praxisnähe sowie schließlich ein den Neulehrern entgegengebrachter Vertrauensvorschuß – all das muß dazu geführt haben, daß man seinen Schulrat „liebte“.

Bei dem „alten [Schulrat] Bock“, den zwei (auf unterschiedlichen Wegen gewonnene) damalige Landschullehrer erlebten, war dessen politischer Hintergrund eher zweitrangig oder reichte eine vage Zuordnung aus, denn die Angaben z. B. von Heinz P. (Jg. 1923) sind nur teilweise richtig¹⁵:

„Der alte Bock war Schulrat in F. gewesen in den zwanziger Jahren bis 1933, dann hatten ihn die Nazis abgesetzt. Ein tief christlich religiöser Mensch mit einer unheimlichen Kenntnis der deutschen Literatur, der unter den jungen Leuten, die wir da waren, solche Leute gerne mochte, mit denen er diskutieren konnte. Sein Lebenswerk war Theodor Storm, den kannte er auswendig, inwendig und kämpfte darum, daß man den ja nicht als einen Romantiker bezeichnete, sondern als einen Realisten, und er schrieb und wertete, wo Storm realistisch ist, und ließ das, was der Romantik zugeordnet werden konnte, weg ... Der muß in 'ner christlichen Partei gewesen sein, im Zentrum wahrscheinlich, in der Zentrumspartei gewesen sein.“

Die Erinnerungen des zweiten Interviewpartners, Karl R. (Jg. 1919) zeigen, wie sehr die Wertschätzung des Kreisschulrats sich durch die späteren (negativen) Erfahrungen mit Schulräten verstärkt hat. Die Beurteilung aus dem rückblickenden Vergleich der Schulverwaltungen darf für alle Interviewten angenommen werden.

„Der Schulrat im Kreise F. hatte eine Sekretärin zu der Zeit und een Büro, das war so groß wie die Wohnstube, nicht größer. Und der hat mich zweimal besucht in der Zeit, wo ich in den vier Jahren auf dem Dorfe war. Wobei er kein Auto hatte, so wie heutzutage, keine Bahnverbindung dorthin war, keine Busverbindung dorthin war, er, wenn er mit der Bahn fuhr, zweimal umsteigen mußte und dann zwee Kilometer übers Feld, und der war zweimal da. Während der Schulrat in R. hier, das Schulamt hatte 'ne Besetzung von mindestens 60 bis 80 Mann, wenn ich mich nicht ganz sehr täusche, zu der Zeit, und da fuhr der Bus sogar bis nach K. [seinem jetzigen Wohnort] an die Schule, ... der hat mich nie besucht, der hat sich nie ..., und vor allen Dingen, ... der Schulrat, wenn der kam, also der alte, der war ooch schon über 60, ja, da hat er mich erscht emal gefragt, wie mir'sch geht. Und hier niemand, also hat mich in der ganzen Zeit hier später niemand gefragt, wie mir'sch geht, sondern ... – Na, wissen Se was, wir machen das so, ich mache eene Stunde, und dann machen Sie eene Stunde. Da machen wir hinterher eene Auswertung, ja, und was Ihnen bei mir gefallen hat und was mir bei Ihnen gefallen hat oder nich gefallen hat und wie man's besser machen könnte ... Also der hat sich um das Handwerk, pädagogische Handwerk gekümmert. Und das war so 'n jovia-

15 Der Schulrat war vor 1933 Mitglied der Deutschen Volkspartei bzw. der Deutschnationalen Volkspartei und wurde 1937 zum Mittelschullehrer degradiert. 1945 trat er der CDU bei.

ler alter Herr, der hatte sofort die Klasse in der Hand, ja, und ich kannt' ja meine Gebchen auch, in der Beziehung ... Na ja, und dann haben wir uns nett unterhalten, ach, sagt er, schicken Sie die Kinder heeme, noch 'n bißchen, mein Zug fährt zu der und der Zeit, bißchen geschwätzt miteinander, wie's so ... wie man ... Da fühlte man sich noch irgendwie als Mensch. Ja, und das is dann immer mehr abgebaut später.“

Eine solche Erfahrung dürfte wesentlich bedeutsamer gewesen sein, als Karl R. es hier zugestehen will, wenn er sie als „mehr Anekdoten“ bezeichnet. Ein „Büro so groß wie die Wohnstube“ im Gegensatz zur späteren Schulverwaltung, ein Schulrat, der Unterrichtsbesuche vornimmt, der sein „pädagogisches Handwerk“ und menschliche Qualitäten einbringt, dies waren durchaus das Berufsleben prägende Erfahrungen. Ganz gleich, wo die Betreffenden ihre Neulehrerausbildung absolvierten, solche Erzählungen kehrten mit Regelmäßigkeit in den Interviews wieder. Diese Erfahrung ließ viele die spätere Entwicklung auch sehr kritisch sehen. Karl R., der aus einer antifaschistischen, sozialdemokratischen Familie kommt und der offenbar nicht viel über den damaligen Schulrat wußte, spitzt sogar zu:

„... vor dem, vor 'm Bock hab' ich 'ne Hochachtung, heute noch, vor dem Schulrat, und da is es ooch [egal], ob der vorher bei 'n Nazis ooch schon Lehrer war, in dem Falle ist mir's wirklich egal. ... Und die übrigen, die also in dem Neulehrerkursus mitgemacht haben, waren derselbe Typ ...“.

Altlehrer in der Weiterbildung

Die Weiterbildung der Neulehrer fand in bisherigen Darstellungen insgesamt viel zuwenig Berücksichtigung (vgl. DREFENSTEDT 1993), vermutlich weil sie eher im Hintergrund und eben „nebenbei“ stattfand. Befragt nach ihrem Werdegang zum Lehrer, geben aber die Interviewten diese übereinstimmend als ihre eigentliche Ausbildungsinstanz an. In der Sicht auf die hier tätigen Altlehrer wiederholt sich vieles, was schon das Bild der Kursausbilder und Schulräte bestimmt hatte, wobei es ja auch, wie schon gesagt, vielfältige personelle Überschneidungen gab. Als Besonderheit gegenüber anderen Lehrergenerationen erscheint die extrem hohe persönliche Akzeptanz der obligatorischen Weiterbildung. In der Perspektive der Interviewten ist das insofern plausibel, als sie erst nach einiger Zeit der Schulpraxis sahen, woran es ihnen mangelte. Den alten Schulpraktikern kam deshalb jetzt eine überragende Rolle zu. Zum Teil bildeten sich für die wöchentliche Weiterbildung „Arbeitsgemeinschaften der Neulehrer“, in denen sich auf die Lehrerprüfungen vorbereitet wurde. Armin N. (Jg. 1928) grenzt diese auch noch einmal deutlich vom Neulehrerkurs ab:

„... die wurde von Altlehrern durchgeführt, und die waren ganz stark natürlich auf der methodisch-didaktischen Strecke, Pädagogik, Psychologie und das, was uns eigentlich ... auf dem Lehrerbildungskurs wurde uns mehr oder weniger, außer Psychologie, und ein bißchen Geschichte der Pädagogik, mehr reines Faktenwissen vermittelt, was also dann an der Schule zu vermitteln ist. Während dann in diesen Arbeitsgemeinschaften, die fanden wöchentlich statt, dort war die Ausbildung dann ganz stark ausgerichtet auf Methodik, Didaktik, da wurden von den alten Lehrern Unterrichtsstunden vorgehalten. Wir konnten unsere Meinung dazu sagen. Wir mußten Stunden halten, die dann eingeschätzt oder kritisiert wurden ... ich habe damals mich stark für Geographie und für Geophysik interessiert, da hatten wir einen großen Spezialisten, Oberschullehrer, das war ein As, wie man so sagt, auf dem Gebiet der Geophysik, und der hat eine spezielle Arbeitsgemeinschaft dann gegründet.“

Anders als in den Kursen waren die Neulehrer nun nicht mehr nur passive Hörer, sondern aktiv Beteiligte, die sich einzubringen hatten und ihre Interessen anmelden konnten. Als Dozenten agierten wiederum erfahrene Schulpraktiker, die das „Handwerkszeug“ (Ernst D., Jg. 1922) sowie pädagogische „Tricks“ vermittelten: „Ja, die wußten, wie man mit Gruppenarbeit ... und die wußten, wie man 'ne ganze Klasse selbst beschäftigen kann, ohne sich selbst zu zerzausen ...“ (Hans L., Jg. 1919), sie waren diejenigen, „an die man sich wenden konnte, was mache ich am besten, wenn einem irgend etwas da passierte ...“ (Dieter B.). Wohl weil die Altlehrer vorbehaltlos als pädagogische Autoritäten anerkannt waren, wurde das – wöchentliche – Vorlegen von Lektionsentwürfen nicht als Kontrolle, sondern als hilfreiches Unter-die-Arme-Greifen verstanden, und selbst radikale Eingriffe wurden hingenommen. Hans-Georg L. (Jg. 1925) erinnerte sich an einen (vor 1933 im Berliner Lehrerverein engagierten) Volksschullehrer, der die Neulehrerweiterbildung eines Berliner Bezirks leitete:

„Ich habe einen [Entwurf], weil ich das vergessen hatte, schnell zusammengeschrieben und hab' ihm das morgens auf den Schreibtisch gelegt. Nach meiner ersten Unterrichtsstunde hatte ich das Ding wieder in meinem Fach, mit einem Rotstift quer durchgestrichen, und drunter stand: ‚Das ist eine Wald- und Wiesenlektion.‘ So 'ne Dinger merkt man sich! Das macht man einmal und nie wieder. Das war mir so peinlich! Na, und dann ging das jede Woche, mit Methodik ... da mußten wir Stunden beurteilen, einer mußte immer 'ne Stunde halten. Wir waren in Gruppen von zehn bis zwölf Mann zusammengefaßt. Aber da gab's auch folgende Situation, daß man dann plötzlich dastand mit zwölf Mann, dann war eine Klasse da, und dann sagte der: ‚So, die Klasse hat jetzt Mathematik, einer von Ihnen muß die Stunde machen.‘ – ‚Ja, was sollen wir denn machen?‘ – ‚Das Klassenbuch ist da, das müssen Sie entscheiden!‘ Dann habe ich so 'ne Stunde Mathematik gemacht, die machten Bruchrechnung, und dann kriegten die das fertig – mittendrin sagt der: ‚Nun setzen Sie sich mal!‘, nach 20 Minuten, griff das, was ich gemacht hatte, auf, fing an, einen zweiten Weg zu gehen, und sagte dann: ‚So, und nun machen Sie mal weiter!‘ Das hat unheimlich geschult. Heute ist so was gar nicht drin! Wer da von der Uni kommt, der würde eingehen, so 'n Eingreifen, das darfst du gar nicht machen heute! Aber das wurde einfach gemacht, um uns zu schulen ... Born war ein Mann, von dem man unheimlich viel lernen konnte. Der hatte so einen reichen Erfahrungsschatz, das hat wirklich Spaß gemacht. Das waren nicht irgendwelche, die nun neu herbeigesucht waren, sondern das waren alte, erfahrene Lehrer, aber die nun damals auch nicht irgendwie vorbelastet waren. Die versuchten in allen Dingen zu helfen. Dann hatten wir einen Schulrat hier, der ... – ach, das war ein Hase uff der Jeije –, der hat auch die Weiterbildung gemacht, der hat uns fertiggemacht mit den Lektionen. Da waren Frauen dabei, denen sind die Tränen angestiegen, und da hat der gesagt: ‚Warum weenen Sie denn? Ich hab doch nich gesagt, daß ick's besser könnte! Ich kann et rein theoretisch nur!‘“

Für Hans-Georg L., der zu dieser Zeit bereits drei Jahre Schulhelferpraxis an einer Landschule in Sachsen-Anhalt hinter sich hatte, war diese Weiterbildung ein größerer Schritt in seiner Berufswerdung. Auch Dieter B. schätzt ein, daß solche Gruppenhospitationen „uns eigentlich in größerem Maße damals vorangebracht“ haben, man „lernte aus den Auswertungsgesprächen“. Hans L. erinnert sich an eine Prüfungslektion zur ersten Lehrprüfung und verallgemeinert diese Erfahrung im Hinblick auf die anregende Rolle der Altlehrer:

„Fach Deutsch, Thema ‚Der Feueradler‘ von Eduard Mörike und Wesen der Ballade ... Ja, heut' wollen wir ein Gedicht kennenlernen. Da hat mich der Prüfende gefragt, sagen Sie mal, Sie wollen, wollen die Schüler wirklich? Da mußte ich zugeben, die wollen sicherlich manchmal nicht. Also muß das anders erfolgen. Wir sind da auf viele Dinge gestoßen, die wir gar nicht bemerkt haben, aber die alten Kollegen da, die haben uns das irgendwie sehr, sehr, sehr günstig ... Die haben das wirklich ... also in der Beziehung, da hab' ich eigentlich den Beruf liebgelernt. Ist wahr.“

Die Eingriffe in die Unterrichtspraxis erfolgten danach zwar mit Strenge und Unnachgiebigkeit, aber primär wurden sie als Anlaß und Möglichkeit zur Selbstreflexion, zum kritischen Hinterfragen dessen, was der einzelne praktizierte, angenommen. Die das Improvisieren ablösende Lenkung erfolgte so, daß immer noch Handlungsspielraum blieb. Diese Form der Weiterbildung hatte z. T. Formen des Rollenspiels: Zum einen konnten die Altlehrer den „Eleven“ (wie ein guter Regisseur seinen Schauspielern) eine Version der Rolle selbst vorführen, zum anderen erhielten die Neulehrer die Chance kritisch-distanzierter Reflexion und wiederum des Sich-selbst-Ausprobierens. Trotz des Schreckens, der auch aus einigen Erinnerungen an das abrupte Eingreifen in die Unterrichtsstunde spricht, wurde diese Ausbildungsmethode offenbar als erfolgreich angesehen. Die Weiterbildung war die als „kollektiv organisierte Nachreflexion des Learning-by-doing“ (GRUNER/MESSMER 1996, S. 391) verstanden.

Eine wichtige Erfahrung war nicht zuletzt ein als gleichberechtigt erlebtes Verhältnis zwischen Altlehrern und Neulehrern in der Ausbildung. Das Beispiel des zitierten Schulrats zeigte („Ich kann et rein theoretisch nur ...“), daß dieser um den Unterschied zwischen Ausbildung und Praxis und daher um seine eigenen Grenzen wußte. Einige der Interviewten erlebten selbst, wie ihre Dozenten als Lehrerkollegen an der Schulpraxis scheiterten, so, wenn eine Oberschullehrerin an eine Landschule versetzt wurde.

„Als Schulrätin, theoretisch, die Koryphäe, ich sehe heute noch, was sie da an die Tafel hingezaubert hat, und wir haben da nur Mund und Nase aufgesperrt. In der Praxis [hat sie] vollkommen versagt. Sie hat in der 6. Klasse einen Aufsatz schreiben lassen ‚Die Ideologie des Bürgertums‘, 6. Klasse!, schreiben sie mal ... Die Eltern kamen zu mir dann, ich hatte auch ... die wurde mit der Klasse überhaupt nicht fertig, die rannten, wenn Unterricht war, die Treppe rauf und runter, haben die Zunge rausgestreckt und gerufen Tante Emma ... Ich glaube, die war kein Vierteljahr an unserer Schule, war unmöglich, die Frau in der Schule. Die war Schulrätin im Kreis ...“.

Daß Hermann L. hier sah, daß neben dem fachlichen Wissen noch andere Fähigkeiten notwendig waren, um in der Schulpraxis zu bestehen, mag ihm sogar die eigene Situation ein wenig erleichtert haben, denn hier war er als „Unfertiger“ der Studienrätin doch überlegen. Mit solchen Erfahrungen stabilisierte sich bei manchem auch das berufliche Selbstbewußtsein.

Altlehrer als Kollegen

An den Schulen wurden Altlehrer oft als Mentoren der Neulehrer eingesetzt. Auch hier war das Zusammentreffen von pädagogischen, politischen und allgemein „menschlichen“ Qualitäten eines Altlehrers von Bedeutung. Für Sigrid G. (Jg. 1925) war ihr Schulleiter „ein ganz ausgezeichnete Mensch und ein ausgezeichnete Pädagoge ... Wir haben damals gesagt, also ein Pädagoge durch und durch, der hat ja uns junge Leute führen müssen, das hat er ausgezeichnet gemacht. Wir haben sehr viel von ihm gelernt“. Als Mentor arbeitete der Schulleiter nach ähnlichen Prinzipien wie die oben beschriebenen Altlehrer in der Weiterbildung. Wöchentlich mußten Stundenentwürfe vorgelegt werden, die er revidierte, und ab und an überprüfte er den Unterricht selbst. „Pädagoge durch und durch“ ist eine oft zu findende Charakterisierung für die erfahrenen Altleh-

rer, die sich gleichermaßen auf die „Schüler“ wie die „Neulehrerschüler“ bezieht. Selbst in Kollegien, in denen Neulehrer in der Überzahl waren, ging die Orientierung von den Altlehrern aus, wie das Beispiel von Klaus T. zeigt:

„Wir waren alle fast gleichaltrig, der Direktor war ein sehr harter Arbeiter, hat uns sehr viel beigebracht, war noch 'n alter Studienrat aus Leipzig, Wandervogel, und hat also selber gearbeitet wie ein Kümmeltürke, kannte die Schüler besser als mancher Klassenlehrer und hat viel von uns gefordert. Es ist manchmal 'ne Kollegin weinend aus dem Pädagogischen Rat gegangen, aber hinterher haben wir doch gesagt, der Mann hat recht. Es ist nicht verkehrt, heute würde es wahrscheinlich nicht mehr machbar sein.“

Zum einen waren dafür das Kriterium der „Persönlichkeit“ des Schulleiters, zum anderen berufskulturelle Kriterien (jeden Schüler kennen, harter Arbeiter, hohe Forderungen) maßgeblich, die sich zu einem bestimmten Lehrerbild formten. Sehr häufig wurden von den Interviewten Hospitationen bei den älteren Kollegen als wesentlicher Teil ihrer Weiterbildung angeführt. Hier wurde sehr stark die Freiwilligkeit betont, wohl auch im Wissen darum, daß dies später nicht mehr üblich war.

„Zum Teil 32 Stunden am Anfang, nachmittags unterrichten, vormittags hospitiert aus Begeisterung bei den erfahrenen Lehrern des alten Gymnasiums ... der Gesamtleiter war also damals noch 'n ehemaliger Oberstudienrat, Dr. B., war 'n feiner ..., 'n Germanist und Lateiner. Bei dem Faust zu hospitieren so als junger Lehrer war 'n halber Gottesdienst.“

Dem späteren Biologielehrer Klaus T. konnten solche Kollegen und Mentoren auch Eigenwilligkeit und Widerständiges vermitteln:

„Das war so 'n alter Studienrat, der war später dann der Chefbiologe für H. und Umgebung, und der Dr. S. war von der Ausbildung her Mathematiker und Biologe. Und er wurde, weil er auch nicht Parteigenosse war, gleich wieder in den Schuldienst übernommen. Aber er hat gesagt: ‚Biologie kann ich nicht unterrichten. Ich müßte nämlich die LYSENKOSCHE Biologie ... für richtig heißen, und ich habe bei meiner Promotion geschworen, nur der Wahrheit zu dienen!‘ [Er hat] zunächst mal 'n paar Jahre oder 'n halbes Jahr nur Mathematik unterrichtet, und dann war doch der Bedarf an Biologen, an qualifizierten Biologen, so groß, daß er mit Ausnahmegenehmigung die klassische Genetik unterrichten durfte! Wenn Sie so einen Menschen als Mentor hatten ...“.

Aus den Äußerungen über die Altlehrerkollegen spricht deshalb nicht nur Ehrfurcht, sondern die Charakterisierung solcher Vorbilder deutet auf das eigene Lehrerselbstverständnis der Interviewten. Daß unter den Kollegen oft auch noch ehemalige NSDAP-Mitglieder waren, schien weniger von Belang als das Beherrschen des „pädagogischen Handwerks“ und ein kollegiales Verhältnis. Oft wurde sogar ausdrücklich Verständnis für deren Lage (drohende Entlassung) geäußert. Richard H. (Jg. 1926) erklärte das aus dem sehr engen, auch persönlichen Mentor-Neulehrer-Verhältnis und der gemeinsamen Arbeit:

„... den anderen nur einzuschwören auf Feindbild, das konnte schon nicht so funktionieren, schon allein aus diesem rein menschlichen Grunde, weil die beiden sich ja näherkamen.“

Gerade auf der kollegialen Ebene finden sich aber auch negative Erfahrungen mit Altlehrern. Diese bezogen sich jedoch nicht auf politische Differenzen, sondern auf die „professionellen“ Vorbehalte insbesondere seitens der Oberschullehrer. Sich gegen diese Vorbehalte durchsetzen war ebenfalls ein Bestandteil der Berufssozialisation.

„Ich erinnere mich noch, wie so 'ne alte Studienrätin, die immer in M. gearbeitet hatte und auch 'ne Zeitlang das Lyzeum geleitet hatte, aber dann da abgesetzt wurde, weil sie eben auch nicht für die NSDAP war, sondern sich da nicht hat ... Und die dann aber nun natürlich unterrichtete in M., und die dann mal so ziemlich spitz zu mir fragte: ‚Ach, sagen Sie mal, Fräulein S., was haben Sie eigentlich so früher gemacht?‘ Da hab' ich gesagt: ‚Ich hab' Mittelschule gemacht und jetzt fünf Monate Ausbildung.‘ – ‚Ach so, und dann gibt man in der 6. Klasse Mathematik – na ja.‘ Und dann ging sie wieder weiter. Na ja, ich meine, wir waren uns darüber klar, daß wir das nicht gut konnten und so, aber wir haben alle unsere, das muß ich wirklich sagen, wir haben alle unsere Kraft und alle unsere Fähigkeiten eingebracht“ (Traudel L.).

Während das Problem von Akzeptanzgewinn und Durchsetzungsvermögen von Neulehrern an Landschulen insgesamt komplexer und nicht nur von schulischen Faktoren abhängig war (hier dominierte eher der allgemeine Dorfklatzsch)¹⁶ und entsprechend Bewältigungsstrategien gefunden werden mußten, wurden besonders häufig von städtischen Schulen latente Konflikte innerhalb der Kollegien berichtet. Das spitzte sich vor allem an der Oberschule zu. Plastisch schildert das Helmut I. (Jg. 1926), der bereits sehr früh, 1949, an eine Berliner Oberschule versetzt wurde.

„Das waren also die alten Studien- und Oberstudienräte, Dr. Sowieso, Dr. Dies und Dr. Jenes, nich wahr, und ich war eben der Neue, und wenn da Konferenzen waren, Beratungen, ich weiß noch, die hießen ja immer Konferenzen, dann sprachen die sich untereinander mit ‚Herr Kollege‘ und ‚Frau Kollegin‘ an usw. – Ich war ‚Herr Ilgner‘. Ja, also ich war Herr Ilgner, der ja nun nicht diese Ausbildung, diese Studiausbildung über die Universitäten, hatte, wie die sie alle hatten, ich hatte keine Schmissee gehabt, ich hatte andere Verwundungen, aber es waren nicht die Schmissee, die man dort gerne vorzeigen wollte. Der einzige war ein Herr K., das war der Lateinlehrer, der hat mich so irgendwie an seine väterliche Brust genommen. Aber die andern zum großen Teil mit einer Distanz – oh je, oh je, oh je. War schlimm. Und es hat also 'ne ganze Weile gedauert, ich glaube, fast drei Jahre, bis ich dann auch in Mathematik eine erste Klasse selbst zum Abitur geführt hatte, ja, in Mathe und in Physik, und auch gleich zum Teil bessere Ergebnisse erzielt hatte als die anderen. Und von Stund an war ich Kollege. Ich hab' mir also diesen Namen – oder Titel in diesem Augenblick – ja wirklich hart verdienen müssen ... Ich hab' in dem ersten Jahr, in den ersten Jahren sogar, als ich dort war in der Schule, also von '49 an, hab' ich also noch Deutsch gegeben, Englisch, Kurzschrift, Geographie, Biologie, Mathematik, Physik, auch Chemie. Es gab fast nichts, was ich nicht gegeben hatte. Das war damals einfach noch so üblich, und hinzu kam, ich war nun der Neue, der ankam, und der hat nun alles so, wo irgendwelche Lücken noch waren, wo Stunden übrig waren – ‚Das machen Sie doch mit links, nich, he‘, mit einem höhnischen Grinsen dabei. Na, ich hab' erst mal schlucken müssen. Ich war erst mal froh, daß ich schon die Berufung bekommen hatte dort oben hin, aber es war sehr hart, sich durchzusetzen.“

Solche Beispiele zeigen, daß es vor allem an der Oberschule sehr stark berufsständische Interessen waren, die Vorbehalte gegenüber Neulehrerkollegen bedingten. Wie Traudel L. macht besonders Helmut I. deutlich, wie sehr er bestrebt war, die fachliche Gleichstellung zu erreichen. An einigen Beispielen ließe sich zeigen, daß Neulehrer an Oberschulen später eine ähnliche Position im Kollegium einnahmen, wie sie sie von Altlehrern berichteten. Auch das scheint ein Beleg, daß sich berufskulturelle Standards durchgesetzt haben.

16 „... da sagten manche Leute, jetzt – in T. war das der Fall – ist ein ehemaliger Weber Neulehrer geworden, Lehrer geworden. Was soll aus unseren Kindern werden, wenn ehemalige Maurer, Weber und was sonst noch jetzt da rumpfuschen“ (Dieter B.).

5. Abgrenzungsstrategien – Jugendlichkeit und Kollektivität

Die Orientierung an den Altlehrern reichte natürlich zur Bewältigung der eigenen Berufssituation nicht aus. Aus dem angedeuteten Konfliktpotential innerhalb eines Lehrerkollegiums konnten zwei Bewältigungsstrategien erwachsen: zum einen das Bestreben, in fachlicher Hinsicht „gleichberechtigt [zu] sein mit den anderen“ (Klaus T.), zum anderen, durch Ausschöpfung eigener Potentiale sich von den Altlehrern abzuheben. Wie alle Lehrer zu allen Zeiten mußten auch Neulehrer jeweils ihre eigene Position in der Berufspraxis finden, eine Stufe der Lehrersozialisation, die in der Literatur als „Überleben“ (im Klassenzimmer, im Kollegium) bezeichnet wird (FEIMAN-NEMSER/FLODEN 1991, S. 77). Als Bewältigungsstrategien zeigen sich vor allem zwei Faktoren, die auch ein Innovationsmoment für die Schule insgesamt darstellten: Jugendlichkeit und kollektive Praxis.

Jugendlichkeit

Klaus R. (Jg. 1928) erinnert sich an die Ermutigung eines Dozenten im Neulehrerkurs: „... der hat gesagt: ‚Ihr werdet Schwierigkeiten haben‘ oder ‚Sie werden Schwierigkeiten haben, aber‘, sagt er, ‚Sie haben einen Vorteil – Sie können mit Ihren Schülern noch über die Zäune springen ... Den nutzen Sie! Usw. Das andere, älter werden Sie von alleine, und dann kommt auch die Erfahrung dazu usw.‘ Der hat recht gehabt, im Grunde genommen, nich ... Nicht, das ... das gehört eben ... das allein, damit kann man natürlich nicht bestehen, das ist ganz klar, aber in irgendeiner Weise sammelt man wieder weitere Punkte, nich, und die sind bei Schülern eben wichtig.“

Jugendlichkeit war demnach eine Kompensationsstrategie für die anfänglichen fachlichen Defizite; für Klaus R. – und viele andere – hatten aber auch später gemeinsame Aktivitäten mit Schülern einen großen Stellenwert im Berufsleben. Während in städtischen Schulen immerhin altersmäßig gemischte Lehrerkollegien bestanden, ergab sich an den Landschulen meist eine besonders krasse Konfrontation zwischen dem älteren, eingesessenen Lehrer und dem ihm zur Seite gestellten (und ihn oft ablösenden) jungen Neulehrer. Das mag tatsächlich das Konfliktpotential erhöht haben, vielleicht erklärt sich so auch das oft kolportierte Bild vom „feindlich gesinnten Altlehrer“. Ob dies allerdings eine Konfrontation von veraltetem und innovativem Unterricht war, wie z.B. HOFMANN (1985) suggeriert, bleibt fraglich. Die Erfahrungen der interviewten ehemaligen Landlehrer, ob Frauen oder Männer, lassen auf ein wenn nicht gutes, dann eher gleichgültiges Verhältnis zum Altlehrer schließen, ein gegenseitiges Nichteinmischungsgebot. Um sich gegenüber Eltern und Dorfbevölkerung Akzeptanz zu verschaffen, waren schließlich andere, gänzlich außerschulische Kriterien maßgebend: Edith B. ging sonntags in die Kirche, Karl-Heinz S. zeigte den Bauern, wie man ein verkantetes Pferdefuhrwerk wieder in Gang bekommt¹⁷, Günter G.

17 „Und jetzt haben sie die Pferde geschlagen, und der Wagen war bald kaputt, und die Pferde sprangen an und rissen den Wagen bald kaputt und so. Na ja, es tat einem in der Seele weh. Da hab' ich gesagt: ‚Na, nun hört mal zu. Jetzt habt ihr lange genug probiert, nun laßt mich mal.‘ Na, nun, das Hallo! ‚Oi, der Kanter [Kantor] will was, der Kanter, na nu wird's ja verrickt! Nu wird's ja verrickt – der Kanter‘, und so ... Nun standen sie, und ich hatte gesehen, woran es hing. Hab' ich erst mit den Pferden 'ne ganze Weile geredet, die Pferde gestreichelt, ... mich mit den Pfer-

trat dem Gesangverein bei, beteiligte sich an den Skatabenden und ging auch mit aufs Feld¹⁸ – so sahen die „Eintrittsbilletts“ von Landlehrern in die Dorfgemeinschaft aus. Wer zu solcher Anpassung nicht bereit war, konnte freilich auch als Lehrer scheitern. Wer es tat, hatte einen Bonus, auf dem er aufbauen konnte. Das Verhältnis Altlehrer–Neulehrer auf dem Land war insgesamt ein höchst komplexes Problem, das bisher überhaupt nicht hinreichend bearbeitet ist.¹⁹ Mit den sich ankündigenden Veränderungen im Schulsystem, für das die Neulehrer erste „Boten“ waren, war langfristig auch eine umfassende Veränderung der Rolle des Landlehrers absehbar. Neu war z.B. die rasante Verweiblichung; Schulhelferinnen und Neulehrerinnen an Landschulen (auch als Schulleiterinnen) wurden erhebliche Vorbehalte entgegengebracht, schon deshalb, weil ihnen die „Bändigung“ der rüpelhaften Dorfjugend nicht zugetraut wurde. Gerade am Beispiel der Landschule zeigt sich, daß das „Autoritätsproblem“, von dem im Einstiegszitat aus dem Interview mit Rolf F. die Rede war, vornehmlich durch einen Umstand bewältigt wurde: die Jugend der Neulehrer. So deutet z.B. Hans-Georg L. die Distanz seines älteren Kollegen als Alterskonflikt.

„Da hab' ich nicht allzuviel Unterstützung gehabt. Aber das lag einfach daran, wahrscheinlich: Viele von den Dorfjugendlichen kamen jetzt nachmittags zu mir und spielten mit Fußball und ... Völkerball, wie sich das so nannte ... und halfen mir im Garten ... Und wollten nicht mehr seine Bienenzucht mitmachen. Und das war so – ich war wesentlich jünger, das war so 'n bißchen Neid wahrscheinlich ... Der war über 60! Wenn ich den was gefragt hab': ‚Machen Se mal, 's wird schon richtig sein.‘“

Herr L. hatte sich als Großstädter weitgehend in die traditionelle Rolle des Landlehrers gefügt, deshalb wurde er im Dorf auch „Kantor“ genannt. Daß die Schüler schließlich ihm bei der Bewirtschaftung seines Schullands – wie vordem dem Altlehrer bei der Bienenzucht – halfen, erreichte der damals 20jährige dadurch, daß er die Freizeit mit den Jugendlichen verbrachte, was durchaus eine wechselseitige Befriedigung von Interessen bedeutete.

Für Neulehrerinnen war die Situation noch schwieriger. Karla R. (Jg. 1927), die, 18jährig, in ihrer ersten Unterrichtsstunde 120 Kinder in der Klasse hatte, führt die Bewältigung darauf zurück, daß sie selbst im Kinderheim aufgewachsen war und dort überwiegend Jungenklassen besucht hatte. „Es gab ja keine Spiele, die ich nicht kannte, ... ich konnte Skat, ich konnte Canasta, und ich konnte dies, und ich konnte jenes, da gewinnt man unheimlich. Nicht, also das sind so Dinge, die einem das Lehrersein sehr viel vereinfachen.“ Edith B. (Jg. 1925), Pfarrerstochter und ohne solchen Erfahrungshintergrund, der die Bauern geraten hatten, „gleich 'nen Stock mit inne Schule“ zu nehmen, lernte auf einem Schifferklavier spielen und übte sich selbst im Fußball:

den bekannt gemacht und die beruhigt und so, und dann hab' ich 'nen ganz kurzen Ruck gemacht und das Ding raus. Von dem Moment an hab' ich mit dem Dorf gemacht, was ich wollte, ja ...“ (Karl-Heinz S., Jg. 1921).

- 18 „Ich habe die unmöglichsten Sachen ..., ich bin zum Beispiel als Schulleiter mit einer Sackschürze und Klotzpantinen durch's Dorf gelaufen, damit ich also genauso aussehe wie die ... das war der richtige Schulleiter. Der Berliner hatte sich angepaßt“ (Günter G., Jg. 1922).
- 19 So trafen neben politischen (Entnazifizierung, Vertriebenenproblematik) strukturelle ökonomische und kulturelle Veränderungen mit erheblichen schulstrukturellen Veränderungen zusammen, all das wirkte sich auf die Situation von Schule und Lehrern aus.

„Aber dann kamen die Jungs und sagten: ‚Fräulein, spielen Sie mit uns Fußball!‘ Und das konnt’ ich nun nicht, denn meine Brüder waren keine Fußballer. Und dann haben die sich herrlich amüsiert, wie ich dann so mit Leidenschaft im Fuß und genau daneben! Und da ich das aber machte und daß ich mitmachte und daß ich mitlachte, das genügte – die ist eben prima ... Und die methodischen Fehler oder die fachlichen Fehler, die merken ja die Schüler gar nicht so.“

Meist wurden solche „Bewältigungsgeschichten“ im Zusammenhang mit Disziplinproblemen erzählt. Durch Schülernähe auch außerhalb des Unterrichts schufen sich die Interviewten die Voraussetzung für ein Arbeitsarrangement in der Schule. Auf anderer Ebene funktionierte das auch an der Oberschule. Bruno W. (Jg. 1921) hat „in allen Klassen Geschichte und Sport unterrichtet – aus Spaß hab’ ich immer gesagt: ‚Sport, weil es keiner von den alten Herren konnte, und Geschichte, weil es keiner durfte.‘“ Er teilte mit seinen Schülern schon die Kriegserfahrung und gründete z.B. auf Diskussionen darüber einen Teil seines Geschichtsunterrichts; andererseits erwarb er sich das Ansehen der Schüler durch die eigene Sportlichkeit. Auf jugendbewegten Wanderungen konnte er mit den Schülern auch „so richtig romantisch“ sein. Er räumt aber ein: „... ich weiß nicht, ob es heute ginge, die Generation, die Schülergeneration ist anders, ist nüchterner.“ Damit klingt zugleich eine weitere wichtige Dimension der Berufssozialisation von Neulehrern an. Diese Schülergeneration war ihnen nicht nur vom Alter her besonders nah: Schülererwartungen und -haltungen erwuchsen unmittelbar aus der Nachkriegssituation, und nicht zuletzt waren die Schüler durch insgesamt ähnliche Erziehungsverhältnisse geprägt. Die erste Schülergeneration nach dem Krieg etwa die Jahrgänge 1929 bis 1939 – grenzt sich in der Sicht der Interviewten deutlich von allen nachfolgenden ab.

Kollektivität

Bisher deutete sich schon mehrfach an, daß die Neulehrerausbildung ein kollektives Unternehmen war.²⁰ Die Form der Weiterbildung faßte insbesondere die Grundschulneulehrer (nur z. T. Oberschulneulehrer, deren Zahl bis Anfang der fünfziger Jahre sehr gering war) gegenüber den ausgebildeten Lehrern zu einer eigenständigen, altersmäßig recht homogenen Gruppe zusammen. Das trug zur Herausbildung eines „Gemeinschaftsbewußtseins“ bei. Dazu gehört auch das vielfach berichtete gemeinsame Nachholen der durch die Kriegsjahre versäumten Jugend. Daß die Neulehrerausbildung auch ein Heiratsmarkt war, spiegelt sich in einer Reihe von Neulehrerehen wider. Diese Gemeinschaftlichkeit bildete zugleich die Basis, die beruflichen Anforderungen nicht nur individuell zu bewältigen. Allein aus der Mangelsituation, sowohl an Lehrmaterialien als auch an Orientierung, mußten die Interviewten sich vielfältig selbst helfen, indem sie wechselseitig auf jeweils unterschiedlich vorhandene Ressourcen zurückgriffen. Karla R., die z.B. auch ihren Ehemann in der Ausbildung kennenlernte, betonte – wie fast alle Interviewten – diese Kollektivität sehr, ohne die sie, wie sie meinte, gar nicht Lehrerin geblieben wäre:

20 Von den Nachwirkungen dieser Kollektivität profitierte im übrigen auch die Gewinnung von Interviewpartnern, deren Zahl leicht auf das Doppelte zu erhöhen gewesen wäre.

„Ich muß immer sagen, wir waren ja alle zusammen immer von den Dörfern, wir kamen dann immer zusammen in die Stadt, entweder zur Weiterbildung oder eben zu Versammlungen, was da eben so notwendig war. Damals hat man bei der Versammlung noch stricken dürfen.“

Die merkwürdig anmutende letzte Bemerkung, daß man „bei der Versammlung noch stricken“ durfte, ist ein Hinweis darauf, daß es sich um Versammlungsformen handelte, in denen Ausbildung und Alltag verknüpft wurden, und gleichzeitig eine ironische Andeutung in Hinblick auf die obligatorischen politisch-ideologischen Schulungen, die weniger aufmerksam verfolgt wurden. Ingrid K. führt als pragmatischen Hintergrund für die Gemeinschaftlichkeit an, daß das Lehrzimmer geheizt war und man deshalb nach Unterricht und Weiterbildung zusammenblieb:

„... und, ja, dann haben wir da unsere Ausarbeitungen gemacht, die Korrekturen gemacht, da haben wir dann – na, heute würde man sagen, Teamwork –, ich korrigierte äußerst ungern Rechenarbeiten, und meine Freundin korrigierte sehr ungern Diktate – da haben wir getauscht. Jeder hat das korrigiert, was ihm schneller ging, und der andere hat dann bloß abgezeichnet, nicht, also irgendwie mußte man ja über die Runden kommen. Na ja, aber da wir alle jung waren, da hatten wir trotzdem unseren Spaß, nicht.“

Traudel L. sieht diese gegenseitige Hilfe als Bewältigungsstrategie, „damit wir ein bißchen Freiraum hatten, um überhaupt allem gerecht werden zu können“.

„... da haben wir uns denn auch selber was machen müssen, Diktate und all so was, war auch nicht festgelegt, wieviel man zu schreiben hatte, und wir in unserem jugendlichen Sturmgefühl, wir haben dann gleich 15 geschrieben im Laufe des Jahres und so, also das haben wir dann auch vielfach gemeinsam gemacht, um auch zu sehen, ob wir nun auch in der Arbeit einigermaßen gleichziehen und wie die Ergebnisse sind, haben da eigentlich so kollektive Arbeit betrieben, ohne daß sie gewünscht wurde, wie es später war.“

Insofern war die kollektive Form auch eine der gegenseitigen Prüfung und Selbstkontrolle. Die „kreative“ Gemeinschaftsarbeit reichte so weit, daß man untereinander Stunden tauschte (je nach Beherrschungsgrad von Unterrichtsstoff und methodischem Geschick) und daß auch schon einmal zur Lehrprüfung für den Kollegen eine Klasse so „präpariert“ wurde, daß die Prüfungslektion ohne Zwischenfälle verlaufen konnte. Wiederum zeigt sich hier, daß, was die Interviewten als z. T. etwas abwertend „Anekdoten“ qualifizieren, eigentlich auf den Kern ihres Handelns am Beginn ihrer Laufbahn zielt. Die kollektive Praxis erleichterte entschieden den Berufseinstieg und ebnete möglicherweise auch der späteren Lehrerkollektivität den Weg. Das „Lehrerkollektiv“ wurde von den Interviewten als einer der wichtigsten Gründe für die Berufszufriedenheit genannt.

6. *Schlußbemerkung*

Die Berufssozialisation von Neulehrern erfolgte nicht in der üblichen Abfolge von „abgeschlossener“ Ausbildungsphase und Berufspraxis. Vielmehr stellt sie sich als Folge und Ineingangreifen unterschiedlicher Orientierungshilfen, als stufenweise Anreicherung von fachlich-pädagogischem Wissen und schulpraktischer Erfahrung dar. Sie enthält sowohl vielfältige Momente allgemeiner Lehrersozialisation als auch spezifische Abweichungen. Die Bewältigung der Berufspraxis ohne hinreichende Ausbildungsvoraussetzungen erfolgte über

Anlehungs- und Abgrenzungsstrategien. Nicht nur aufgrund der gesellschaftspolitischen Intentionen, sondern auch aus der schulischen Situation der Nachkriegszeit selbst heraus waren Neulehrer zum einen Akteure des Neuen und tradierten gleichzeitig berufskulturelle Muster.

In den Selbstbildern der Interviewten bestätigt sich prinzipiell ein bisher nur von MERTENS (offenbar in Kenntnis einiger Biographien) konstatiertes starkes pädagogisches Selbstbewußtsein und Selbstwertgefühl der Neulehrer (MERTENS 1988, S. 207). Ihre eigene Ausgangssituation sehen sie jedoch durchweg als außerordentlich defizitär an. In der Selbsteinschätzung werden auch umstandslos die entsprechenden Klischeebilder akzeptiert.²¹ Die Erfahrung, das eigene Qualifikationsniveau der Schulpraxis anpassen zu müssen, bezog sich dabei nicht nur auf die Anfangssituation, sondern war eine das Berufsleben prägende Grunderfahrung von Neulehrern. Mit den einmal erworbenen Strategien konnten sie meist auch später neue Situationen bewältigen.

Die Orientierung an eigenen Schulerfahrungen und vertrauten Lehrerbildern sowie die starke personale Bindung an die Altlehrer in der Aus- und Weiterbildung ermöglichten die Tradierung berufskultureller Muster. Ein gewichtiger Teil des Berufs wurde als „pädagogisches Handwerk“ verstanden, das relativ unabhängig von gesellschaftspolitischen Umständen zum Lehrer qualifiziert. Dazu gehörten fachlich-pädagogische Kompetenzen wie das Beherrschen des Stoffes und methodisches Versiertsein sowie soziale Kompetenzen im Hinblick auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis, darunter auch die Fähigkeit zur Disziplinierung einer Schulklassse. Einen besonderen Stellenwert hat neben dem Fachlichen die „Persönlichkeit des Lehrers“. Aus der eigenen frühen Schulpraxis und der stark personenorientierten Aus- und Weiterbildung entwickelten sich „individuelle Pädagogiken“. Das macht plausibel, daß die Interviewten die meist kampagnenhaften Richtungswechsel offizieller pädagogischer Vorgaben nicht ohne weiteres mitvollzogen. Eine für die Gruppe charakteristische Auffassung ist die vom Nutzen unterschiedlicher pädagogischer Ansätze und Auffassungen („an allem war was dran“). Das gilt für reformpädagogische Einflüsse ebenso wie für die später zum Leitbild erklärte Sowjetpädagogik.

Kontinuität zeigt sich daher auch in der Widerständigkeit der pädagogischen Praxis gegenüber administrativen Vorgaben. So beklagte 1953 eine Einschätzung des Ministeriums für Volksbildung die unzureichende Aneignung der Sowjetpädagogik seitens der Lehrerschaft. Die Bildungsadministration stellte eine „ungenügende Distanzierung von veralteten Methoden“ und „Rudimente des pädagogischen Liberalismus der vergangenen Schule“ fest, zuweilen meinte man, „es mit Schülern von GAUDIG und KERSCHENSTEINER zu tun zu haben“: „Statt Schüler zu erziehen, systematisch den Stoff des Lehrbuchs durchzuarbeiten, halten viele Lehrer am Veralteten [sic] durch die lehrbuchlose Zeit nach 1945 aufgezwungenen Methoden fest und veranlassen die Schüler durch Mitschreiben im Unterricht selber Lehrbücher zu verfassen. Damit muß radikal Schluß gemacht werden.“²²

21 „Also wir sind wirklich die Gruppe gewesen, die eine Seite weiter war als die Schüler“ (Karla R.).

22 Bundesarchiv Potsdam, DR-2/1250, Bl. 22 – Die Ergebnisse des Schuljahres 1952/53. Bericht der Abt. Schulinspektion v. 17. 7. 1953.

Elemente von Diskontinuität waren das jugendliche Alter der Neulehrer und sich daraus entwickelnde Formen kollektiver Praxis der Berufsausübung. Beide konnten als Abgrenzungsstrategien gegenüber der Altlehrerschaft genutzt werden und eine eigene Position im Schulsystem begründen. Aus der Jugendlichkeit erwachsen soziale Kompetenzen, mit denen die weitreichenden sozialpädagogischen Anforderungen der Nachkriegsschule bewältigt und z.T. die fachlichen Defizite kompensiert wurden. Zur Bewältigung des Fachlich-Pädagogischen bildeten sich lange vor der Einführung institutionalisierter Kooperation (Pädagogischer Rat, Fachkonferenzen) am Eigenbedarf orientierte informelle kollegiale Arbeitsformen heraus, sowohl untereinander als auch mit erfahrenen Lehrern. Sie können als Formen einer „kooperativen Berufskultur“ angesehen werden, deren Fehlen heute oft beklagt wird (vgl. OESTERREICH 1988, S. 18; TERHART 1996, S. 465). Welches Innovationspotential die Neulehrer bedeuteten, zeigt ein zeitgenössisches Urteil: „Die Neulehrerschaft wird als Vitaminstoß gewertet, weil sie die deutsche Schule der Ostzone vor den beiden schlimmsten Mängeln bewahrt, dem Einnisten der noch in der Erinnerung allen Erwachsenen verhaßten Schulunlust und der Überalterung des Lehrerstandes.“²³

Die Interviews zeigen ebenso, daß die berufliche Sozialisation von Neulehrern sehr stark an die Schülergeneration der Nachkriegszeit gebunden war. Auch wenn einige der Interviewten sich durchaus zutrauen würden, heute unter den veränderten Umständen und auch vor nicht DDR-sozialisierten Schülern Unterricht zu halten (und einzelne praktizieren es in veränderter Form, in der Erwachsenenbildung oder z.B. für Aussiedler), neigt die Mehrheit dazu, das Fazit zu ziehen: „Jedenfalls heute möchte ich nicht mehr Lehrer sein.“ Aufschlußreich sind die Bilder, die die Interviewten vom heutigen Schulsystem haben – durch Kollegen ihrer ehemaligen Schulen, durch Gespräche mit Lehrern aus den Altbundesländern und nicht zuletzt durch das, was sie als „öffentliches“ Lehrerbild ansehen wie die Fernsehserie „Unser Lehrer Doktor Specht“, „diesen Mist“, wie es ein Interviewter prononciert formulierte. Schüler, die mit der Kaffeetasse in der Hand verspätet zum Unterricht erscheinen, die schon während des Klingelzeichens aus dem Raum springen, ohne die „Rückkoppelung des Stundenziels“ abzuwarten, soziale Probleme, die nicht – wie damals – durch Schule kompensiert und kanalisiert werden, sondern in Schulverweigerung münden – so in etwa sieht das Horrorszenario aus, dem sich diese Nachkriegslehrgeneration nicht gewachsen sähe, mit dem sie aber oft auch schon in ihren letzten Dienstjahren in der DDR konfrontiert war. Die Erklärung dafür sehen viele wiederum im veränderten beruflichen Selbstverständnis von Lehrern: Der Lehrerberuf sei nur noch ein „Job“, die Einstellung gegenüber den Schülern die des „Friß, Vogel, oder stirb“, denn „Erziehung in dem Sinne, wie es uns mal gepredigt wurde, ist ja heute nicht mehr.“

23 „Berlin am Mittag“, 1947. In: *die neue schule* 16 (1947), S. 33.

Quellen

Biographische Interviews des Projekts „Neulehrer in der SBZ/DDR“: Zitate aus den Interviews mit S. ARNDT, Fürstenwalde (Jg. 1924), 1993; E. BERLAU, Potsdam (Jg. 1925), 1993; D. BÖHME, Cottbus (Jg. 1925), 1993/94; E. DROBISCH, Cottbus (Jg. 1922), 1993/94; R. FISCHER, Lübben (Jg. 1928), 1994; W. FRANKE, Berlin (Jg. 1926), 1993/94; S. GEELHAAR, Potsdam (Jg. 1925), 1993; G. GORMANN, Berlin (Jg. 1922), 1993; R. HAWLITSCHKE, Berlin (Jg. 1926), 1993; J. HELM, Berlin (Jg. 1923), 1994; H. ILGNER, Berlin (Jg. 1926), 1994; H. KAISER, N. bei Berlin (Jg. 1924), 1993/94; I. KARST, Werder (Jg. 1926), 1993/94; H. LANGER, Stahnsdorf (Jg. 1920), 1993; H.-G. LEISER, Berlin (Jg. 1925), 1993/94; A. LINDAU (Jg. 1924), 1993/94; T. LINKE, Berlin (Jg. 1928), 1993/94; H. LÜCK, Potsdam (Jg. 1919), 1993; A. NEUFELD, Berlin (Jg. 1928), 1993; E. NOWAK, Berlin (Jg. 1922), 1993/94; H. POPPE, Berlin (Jg. 1923), 1993/94; K. PRACHT, Berlin (Jg. 1925), 1993; K. REINHOLD, Cottbus (Jg. 1927), 1993/94; K. RÖTZSCH, Cottbus (Jg. 1928), 1993/94; K. ROTH, Vetschau (Jg. 1919), 1993/94; M. SELBIG, Cottbus (Jg. 1923), 1993/94; K.-H. SOMMER (Jg. 1921), 1993; K. TANNER, Lübben (Jg. 1920), 1993/94; B. WERNER, Berlin (Jg. 1921), 1993.

Literatur

- COMBE, A.: Kritik der Lehrerrolle. Gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewußtseins. München 1971.
- DREFENSTEDT, E.: Neulehrer in der SBZ/DDR. Fakten, Wertungen, Widersprüche. In: Pädagogisches Forum 4 (1993), S. 200–205.
- FEIMAN-NEMSER, S./FLODEN, R. E.: Berufskulturen von Lehrern. In: E. TERHART (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln/Wien 1991, S. 41–84.
- FUCHS, W.: Biographische Forschung. Ein Leitfaden in Praxis und Methoden. Opladen 1984.
- GLÖCKEL, H.: Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik. Bad Heilbrunn ²1992.
- GRUNER, P./MESSMER, H.: Neulehrer in der DDR. Biographien, Karrieremuster und Bedeutung. In: In Linie angetreten. Die Volksbildung der DDR in ausgewählten Kapiteln. Berlin 1996, S. 317–446.
- HOHLFELD, B.: Neulehrer in der SBZ/DDR 1945–1953. Ihre Rolle bei der Umgestaltung von Gesellschaft und Staat. Weinheim 1992.
- HOFMANN, F.: Ein Neulehrer erzählt. Berlin ²1985.
- KELCHTERMANS, G.: Biographical Methods in the Study of Teachers' Professional Development. In: I. CARLGREN/G. HANDEL/S. VAAGE (Hrsg.): Teachers' Minds and Actions: Research in Teachers' Thinking and Practice. London/Washington 1994, S. 93–108.
- MERTENS, L.: Die Neulehrer. Die „grundlegende Demokratisierung der deutschen Schule“ in der SBZ und die Veränderungen der Lehrerschaft. In: Deutsche Studien 26 (1988), S. 195–209.
- NIERMANN, J.: Lehrer in der DDR. Ausbildung, Tätigkeit, Weiterbildung und gesellschaftliche Stellung in Theorie und Praxis. Heidelberg 1973.
- OESTERREICH, D.: Lehrerkooperation und Lehrersozialisation. Weinheim 1988.
- TERHART, E.: Lehrerbiographien. In: E. KÖNIG/P. ZEDLER (Hrsg.): Bilanz qualitativer Sozialforschung. Band II: Methoden. Weinheim 1995, S. 225–264.
- TERHART, E.: Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: A. COMBE/W. HELSPER (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M. 1996, S. 448–471.
- UHLIG, G.: Der Beginn der antifaschistisch-demokratischen Schulreform 1945–1946. Berlin 1965.

Anschrift der Autorin

Petra Gruner, Humboldt-Universität, Institut für Schulpädagogik,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin

Lehrerberuf und Lehrerbildung

Entwicklungsmuster und Defizite

Das einheitliche sozialistische, durchaus aber zu differenzierten Abschlüssen hinführende Schulsystem der DDR mit seiner zentralistischen Lenkung, umfassenden politischen Kontrolle und sozialen Reglementierung, zugleich aber auch pädagogisch und entwicklungspsychologisch hilfreiche Struktur- und Unterstützungselemente beinhaltend, ist in kurzer Zeit in ein mehrgliedriges Schulsystem mit unterschiedlicher Ausprägung in den einzelnen neuen Bundesländern überführt worden. Daß dies relativ problemlos gelungen ist, dürfte in einem nicht geringen Maße auch der ostdeutschen, bis auf wenige Ausnahmen aus der DDR stammenden Lehrerschaft zu danken sein.

Das wirft die Frage auf, wie eine Lehrerschaft, die ihre Ausbildung, berufliche Sozialisation und praktischen Erfahrungen in der DDR gemacht hat, die gravierenden Veränderungsprozesse im Bildungsbereich, die innere Reformierung der unstrukturierten und erneuerten Bildungsinstitutionen, bewältigt. Handelt es sich dabei überwiegend um einen Prozeß formaler Anpassung, wirken hier begünstigende Effekte der DDR-Lehrerbildung nach, oder sind es Spezifika, Entwicklungsmuster des Lehrerberufs und seines Gegenstandes?

Im folgenden Beitrag wird versucht – gestützt auf Befunde verschiedener empirischer Untersuchungen –, einige Aspekte des Problems zu diskutieren.

1. Lehrerberuf und Lehrerbildung in der DDR – Momente eines Rückblicks

1.1 Lehrer zwischen politischem Engagement, Anpassung und kritischer Distanz

Obwohl in der DDR eine beachtliche Anzahl empirischer Untersuchungen zu verschiedenen Facetten des Lehrerberufs durchgeführt wurden (vgl. RUDOLF/DÖBERT/WEISHAUP 1996), liegen kaum wissenschaftlich aussagefähige Befunde zur tatsächlichen Situation von Lehrerinnen und Lehrern, zu ihren Einstellungen, zu ihrer Berufszufriedenheit und zu ihren Problemen vor. Durchgeführte Analysen – sofern sie nicht unmittelbarer Auftrag des Ministeriums für Volksbildung der DDR waren – konnten diese Problematik oft nur tangieren bzw. indirekt angehen, so daß der tatsächliche Aussagewert gering ist. Wurden solche Analysen vom Ministerium in Auftrag gegeben, dienten sie in erster Linie als Beleg für die Richtigkeit der schulpolitischen Führung, und damit war die Interpretation der Ergebnisse weitgehend vorgegeben. Aber selbst

diese eingeschränkten Befunde deuten darauf hin, daß die Differenziertheit der DDR-Lehrerschaft weitaus größer war, als bisher oft pauschalierend und den DDR-Lösungen von der Einheitsschule und dem „einheitlich handelnden Lehrerkollektiv“ folgend beschrieben wurde.

Da interpretierbare direkte Befunde kaum vorliegen, dürften in diesem Zusammenhang Ergebnisse einer schriftlichen Lehrerbefragung interessant sein, die 1993/94 in Berlin, Brandenburg und Sachsen¹ durchgeführt wurde und einen Rückblick auf die Lehrertätigkeit in der DDR enthielt (vgl. DÖBERT/RUDOLF/SEIDEL 1995): Bezüglich der Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer zur DDR-Schule deuten die Ergebnisse insgesamt darauf hin, daß zum Zeitpunkt der Untersuchung die intensive Auseinandersetzung mit der DDR-Vergangenheit, vor allem mit den wesentlichen Grundsätzen der DDR-Pädagogik und Schulpolitik, sowie die Suche nach neuen Erkenntnissen bereits der Vergangenheit angehörte. Das schien weniger das Ergebnis mangelnder Interessiertheit oder Trägheit zu sein, sondern eher Resultat von Verunsicherung bzw. Alltagszwängen. Augenscheinlich blieb den Betroffenen ohnehin nicht viel Zeit zu einer gründlichen Besinnung und tiefeschürfenden Überprüfung ihrer zuvor bewährten oder nicht bewährten pädagogisch-psychologischen Grundsätze und ihrer DDR-Schulerfahrung. Die Zeit für ein wirkliches In-Frage-Stellen und Aufarbeiten war offenbar zu kurz. Die über Nacht – faktisch ohne Vorbereitung – durchgeführten Schulreformen stellten die Lehrerinnen und Lehrer vor neue, komplizierte Aufgaben. Existentielle Bedrohungen wie Verlust des Berufs, Ab- oder Anerkennung ihrer in der DDR erworbenen Abschlüsse, neuartige inhaltliche und methodische Anforderungen, lautstark und oft auch einseitig geführte öffentliche politische Auseinandersetzungen um Schule und Lehrerberuf in der DDR belasteten in sehr hohem Maße, führten augenscheinlich auch zu Verdrängung und Unterbewertung grundlegender Auseinandersetzungen. Die konkrete Situation verführte dazu, Fragen, die scheinbar abseits von der täglichen Praxis und deren dominierenden, brennenden Konflikten lagen, zu ignorieren oder „praktisch“ durch Anpassung zu lösen. Jetzt schon deutlich sichtbare Veränderungen in der Tätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer scheinen weniger durch grundsätzlich geführte Auseinandersetzungen bewirkt, sondern wurden durch

1 In die Untersuchung wurden Lehrerinnen und Lehrer aller in den drei Ländern vorhandenen Schulformen des öffentlichen allgemeinbildenden Schulwesens (ohne Sonder- bzw. Förderschulen) einbezogen. Eingesetzt wurden insgesamt 1040 Fragebogen, davon in Berlin ca. 480, in Brandenburg ca. 320 und in Sachsen ca. 240. Die unterschiedliche Größe der Stichprobe in Berlin, Brandenburg und Sachsen erklärt sich aus dem Bestreben, nach Möglichkeit Lehrerinnen und Lehrer von vier Schulen je Schulform und Land einzubeziehen. Es wurde ein standardisierter Fragebogen mit überwiegend geschlossenen Indikatoren entwickelt, in dem aber auch offene Antwortmöglichkeiten vorgesehen waren. Die Items wurden zum größten Teil aus eigenen Vorarbeiten gewonnen. Einige Instrumente wurden in Kooperation mit einer analogen Untersuchung des Instituts für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung der PH Erfurt (WEISHAUPT, ZEDLER) entwickelt und abgestimmt. Für den Problemkreis Lehrerezufriedenheit wurde auf anderweitig genutzte und bewährte Instrumente zurückgegriffen. Von den 289 für die Stichprobe auswertbaren Fragebogen waren etwa zwei Drittel von Lehrerinnen und ein Drittel von Lehrern ausgefüllt worden. Die erhobenen Daten wurden hinsichtlich folgender Differenzierungsaspekte analysiert: Territorium, Schulformen, Schulwechsel bei Neugestaltung des Schulwesens, Fächerkombination, Geschlecht, Alter.

eine mit viel Engagement vollzogene Anpassung an objektive und subjektive Notwendigkeiten erreicht.

Die Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer zu dem zentralistisch geführten Bildungswesen und einer adäquaten Pädagogik in der DDR erwiesen sich als sehr differenziert. Zu den Aspekten, auf die sich in besonderer Weise die Anerkennung und positive Bewertung der befragten Lehrerinnen und Lehrer konzentrierten, gehörten vorrangig sozialbetreuerische und sozialfürsorgerische Aspekte der DDR-Schulpraxis und adäquate Aktivitäten. Dies ist bei der Bewertung von entsprechenden Fragen immer wieder als Kriterium in positiver Hinsicht verwendet worden. Die Betonung dieses Aspekts zeigte sich in hohen Ladungen jener Indikatoren und Items, die in der Analyse als Leititems nachgewiesen wurden. So ergab sich folgende Rangfolge der von den Lehrern positiv bewerteten Elemente des DDR-Bildungswesens:

- 1) Förderung sozialer Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern,
- 2) Prinzip der Pausen- und Mittagessenversorgung in der Schule,
- 3) Prinzip der wohnortnahen Schulversorgung,
- 4) Kooperation der Lehrer untereinander,
- 5) staatliche Berufsbildung,
- 6) flächendeckendes Angebot an Hortplätzen.

Hingegen gab es bei den Befragten auf die vorgegebene Antwortmöglichkeit „Das Bildungs- und Schulwesen in der ehemaligen DDR hat sich insgesamt bewährt. Man hätte im Prinzip nichts ändern brauchen“ nur eine Nennung.

Zu ähnlichen Feststellungen kommt BÜCHNER (1993, S. 332), der 118 ostdeutsche Lehrer befragte, wie sie den Wechsel der Schulsysteme in der Interaktion mit Schülern, Kollegen, der Schulleitung und den Eltern erlebt haben und welche Fortbildungsbedürfnisse sie daraus ableiten. Auf die Frage, was von dem alten (DDR-)Schulsystem hätte bewahrt werden sollen, weil es sich bewährt habe, gab es nur eine Nennung, „alles, bis auf die Lehrpläne im Fach Staatsbürgerkunde“. Als Einzelaspekte wurden insbesondere das engere Miteinander von Lehrern, Kindern und Eltern, die besseren Kontakte zu Schülern und Eltern, die bessere Disziplin im Unterricht, mehr Toleranz, Ordnung und Gemeinschaftssinn genannt.

Auch in den Untersuchungen von SCHIMUNEK (1993, S. 58) und HOYER (1996) zeigte sich die Differenz zwischen den Einstellungen im System und einzelnen seiner Elemente. Insbesondere wurde in Untersuchungen immer wieder die Wertschätzung ostdeutscher Lehrerinnen und Lehrer für gute, niveauvolle zwischenmenschliche Verhaltensweisen deutlich.

SCHIMUNEK (1993, 1996) konnte auf der Grundlage in der DDR unveröffentlichter eigener Untersuchungen aus den Jahren 1984, 1986 und 1988 sowie durch die Reanalyse² von Lehrerbefragungen aus den Jahren 1975 bis 1993 – bei Verweis auf die methodischen Probleme des Vergleichs von Untersuchungsergebnissen auf der Basis unterschiedlicher Fragebogen – zeigen, daß die „Wende“ in den Köpfen der „staatstragenden“ Personengruppe der Lehrer bereits deutlich

2 Ein interessanter Nebenfund der genannten Reanalyse, auf den zurückzukommen sein wird, ist übrigens, daß Unterstufenlehrer eine positivere Einstellung zum Lehrerberuf zeigten als die Mittel- und Oberstufenlehrer (vgl. SCHIMUNEK 1996, S. 193 f.).

vor 1989 begonnen hat. So wurden etwa Mitte der achtziger Jahre in Diskussionen um Veränderungen im Schulwesen der DDR von Lehrern solche Bereiche genannt wie weitgehende Entideologisierung des Unterrichts, größere Meinungsfreiheit in der Schule, Reduzierung der Gängelung der Lehrer, mehr Freiräume für die Unterrichtsgestaltung, offenere, weniger stoffüberfrachtete Lehrpläne, freier Zugang zum Abitur u. a. (SCHIMUNEK 1993, S. 54). Diese Kritiken – in der Regel dem vorgegebenen politischen Rahmen angepaßt und als „Verbesserungsvorschläge“ deklariert – trafen in ihrer Substanz jedoch schon Säulen „realsozialistischer Bildungspolitik“.

Der tatsächlichen Selbstbestimmung eines frei denkenden und urteilenden Lehrers und Schülers war im DDR-Schulwesen jedoch kaum Raum gegeben. Auch oder gerade deshalb hat sich trotz gegenteilig wirkender Rahmenbedingungen eine kritische Distanz zur Schulpolitik in der DDR immer wieder reproduziert. Lehrerinnen und Lehrer haben in der Realität des täglichen Bildungs- und Erziehungsprozesses Alternativen dazu gesucht und – im Rahmen gegebener Möglichkeiten – zu realisieren versucht.

Die Interpretation, wonach Differenzierungs- und Distanzierungstendenzen zur offiziellen Schulpolitik und Pädagogik in der DDR-Lehrerschaft – wie in anderen Bereichen der DDR-Gesellschaft – in den achtziger Jahren feststellbar sind, wird auch durch Befunde unserer 1993/94er Untersuchung gestützt. Die Klarheit, mit der bestimmte Bereiche der Schule und Pädagogik in der DDR differenziert betrachtet und bewertet werden, läßt die Vermutung zu, daß eine negative Bewertung der DDR-Schule nicht unbedingt ein Ergebnis der neuen gesellschaftlichen und schulischen Bedingungen für die Arbeit der Lehrer ist. Die Ergebnisse lassen eher den Schluß zu, daß es unter einer relativ großen Zahl von Lehrerinnen und Lehrern bereits zu DDR-Zeiten kritische Bewertungen der Schule und der Schulpraxis gegeben hat. Zugleich machen die Werte deutlich, daß die Meinungen der Lehrerinnen und Lehrer zu ihrer eigenen Vergangenheit sehr unterschiedlich sind. Es zeichnen sich zwei Komplexe dieses Bereichs der Auseinandersetzung ab: Das sind zunächst bestimmte Phänomene aus der DDR-Pädagogik und -Schule, die von einer großen Mehrheit als „belastend“ oder „sehr belastend“ und damit als unsinnig und überflüssig bewertet werden. Dazu zählen der Zwang für alle Lehrer, auch parteiloser, am politischen Lehrjahr (Parteilehrjahr) der SED teilzunehmen oder an anderen Nachmittagsveranstaltungen, die oft in Zusammenhang mit dem Bemühen in der DDR standen, eine ideologisch einheitliche und standhafte Haltung bei den Lehrerinnen und Lehrern und, vermittelt über diese, bei den Schülern zu schaffen. Als stark belastend wurde auch das Ausmaß an Kontrollen, Gängelei und Fremdbestimmung durch Staats- und Parteieinrichtungen sowie der allgegenwärtige Zwang, die eigene Meinung zu verstecken, zu heucheln und vorgegebene Phrasen als eigene Meinung auszugeben, bewertet.

Bei einer zweiten Gruppe von Spezifika des DDR-Schulwesens, von der eigentlich zu erwarten war, sie würden ähnlich wie die oben aufgeführten Veranstaltungen, Aktivitäten oder Institutionen mehrheitlich kritisch bewertet werden, zeigte es sich, daß die Lehrerinnen und Lehrer in der Bewertung deutliche Unterschiede machten. Das bezieht sich vor allem auf die sogenannte „FDJ- und Pionierarbeit“ und die Durchführung außerunterrichtlicher Arbeitsgemeinschaften mit den Schülern auf freiwilliger Grundlage. Mehr als ein gutes

Drittel der Befragten kennzeichnete beispielsweise die „FDJ- und Pionierarbeit“ an den Schulen zwar als „belastend“ oder „sehr belastend“, ein Fünftel aber befürwortete sie als „nicht belastend“ oder „eher nicht belastend“. Ein sehr hoher Anteil war sich über seine Bewertung nicht schlüssig und bewertete mit „teils/teils“.

Diese differenzierende Betrachtung ist schon insofern bedeutsam, als die Definition der Lehrerrolle seitens der DDR-Bildungspolitik das Lehrerbild in der Öffentlichkeit nachhaltig und über das Ende der DDR hinaus geprägt hat.

Es liegt die Vermutung nahe, daß sich diese Differenziertheit innerhalb der Lehrerschaft auch bezüglich Art und Weise, Grad und Formen der Bewältigung der Herausforderungen des Transformationsprozesses fortsetzt.

1.2 Lehrerbildung: berufspraktische Ausrichtung und Defizite

Im folgenden soll insbesondere der Frage nachgegangen werden, wie sich die Lehrerausbildung in der DDR auf das berufliche Selbstverständnis ostdeutscher Lehrerinnen und Lehrer ausgewirkt hat, welche Effekte und Defizite feststellbar sind. Zunächst sollen Struktur und Inhalt der Lehrerbildung in der DDR³ kurz skizziert werden: Anfang der siebziger Jahre hatte sich in der DDR eine schulstufenbezogene Struktur der Lehrerausbildung herausgebildet, die sich auf folgende Elemente stützte und in ihrem Kern bis in die achtziger Jahre bestehen blieb:

- Ausbildung von Unterstufenlehrern und Erziehern an Instituten für Lehrerbildung: Voraussetzung für die Ausbildung war der Abschluß der 10. Klasse der POS der DDR. Ausgebildet wurden in der Regel künftige Unterstufenlehrer mit drei Fächern für den Einsatz in den Klassen 1 bis 4 (mit teilweisem Einsatz in der Mittelstufe, d. h. in den Klassen 5 und 6), Freundschaftspionierleiter sowie Erzieher (mit der Lehrbefähigung für ein bis zwei Fächer der Unterstufe).
- Ausbildung von Fachlehrern (Diplomlehrern) mit zwei Unterrichtsfächern für die Klassen 5 bis 10 (später bis Klasse 12) an Pädagogischen bzw. Technischen Hochschulen: Voraussetzung für das Studium war das Abitur (oder eine andere Form der Hochschulzugangsberechtigung; vgl. DÖBERT 1994). Der Einsatz erfolgte in der Regel in den Klassen 5 bis 10 der POS, erst nach besonderer Bewährung auch in den Klassen 11 und 12 der EOS. Die Ausbildungsdauer wurde ab 1982 auf fünf Jahre erhöht.
- Ausbildung von Fachlehrern (Diplomlehrern) mit zwei Unterrichtsfächern für die Klassen 5 bis 10 (später 5 bis 12) an Universitäten. Hochschulzugangsberechtigung, Ausbildungsdauer und Einsatz waren analog zur Ausbildung an Pädagogischen bzw. Technischen Hochschulen geregelt. Entscheidender –

3 Es ist hier nicht der Platz, auf die verschiedenen Abschnitte der Neulehrer- bzw. Lehrerausbildung der SBZ/DDR von 1945 bis Ende der achtziger Jahre einzugehen. Dazu sei auf die in Vorbereitung befindliche Publikation von DÖBERT und RUDOLF, „Lehrerberuf und Lehrerbildung in der DDR und in den neuen Bundesländern“, verwiesen. Einzeldarstellungen finden sich u. a. bei FLACH (1994), GAUDE (1993), ORTLEPP (1994), WENZEL (1994), Wissenschaftsrat (1991), GRUNER (i.d. Bd.).

wenn auch nicht offiziell angelegter – Unterschied des Studiums an Universitäten gegenüber dem an Pädagogischen Hochschulen war die Akzentuierung des Verhältnisses von Lehre (orientiert an den jeweiligen Fachdisziplinen) und Berufsbezogenheit. An Pädagogischen Hochschulen war das Studium deutlich stärker berufspraktisch und didaktisch-methodisch akzentuiert.⁴

Unterstufenlehrer wurden an insgesamt 27 Instituten für Lehrerbildung (IfL) ausgebildet. Neben den Unterstufenlehrern wurden an den IfL Freundschaftspionierleiter (mit eingeschränkter Lehrbefähigung für die Unterstufe), Horterzieher und Kindergärtnerinnen ausgebildet.⁵ Für letztere gab es zudem Fachschulen für Kindergärtnerinnenausbildung.

Die künftigen Lehrer für die unteren Klassen erhielten eine Ausbildung in: Grundlagen des Marxismus-Leninismus, Pädagogik, Psychologie, Entwicklungsphysiologie und Gesundheitserziehung, Deutsche Sprache und Literatur, Heimatkunde, Mathematik und wahlweise in Kunsterziehung, Musikerziehung, Sport, Schulgartenunterricht oder Werkunterricht sowie in den jeweiligen Fachmethodiken. Außerdem gehörten zur Ausbildung Russisch, Spracherziehung, Sportunterricht, Technik der Arbeit mit audiovisuellen Unterrichtsmitteln, Zivilverteidigung und verschiedene Praktika. In den acht Semestern der IfL-Ausbildung schwankte die Anzahl der Wochen für Lehrveranstaltungen je Semester zwischen vier (im 7. Semester bei 15 Wochen Praktikum) und 19 (im 1. Semester). Im Schnitt wurden 15 Wochen je Semester unterrichtet. Je zwei Wochen entfielen auf Prüfungen im 2., 4. und 6. Semester. Die Abschlußprüfungen fanden im 7. Semester statt, im 8. Semester mußte die Abschlußarbeit angefertigt werden.

Einen großen Raum nahmen die Lehrveranstaltungen in der Schulpraxis ein. Sie sollten während der gesamten Ausbildungszeit eine kontinuierliche Verbindung der theoretischen Ausbildung mit der praktischen Arbeit in der Schule bzw. Pionierfreundschaft sichern helfen. Diese Lehrveranstaltungen wurden in der Regel in den den IfL zugeordneten Schulen durchgeführt. Kern der schulpraktischen Ausbildung waren das einwöchige Praktikum am Ende des 4. Semesters, das in der Regel zweiwöchige Praktikum in der Sommerferiengestaltung nach dem 4. Semester, das Kleine Schulpraktikum im 5. Semester und insbesondere das 15 Unterrichtswochen umfassende Große Schulpraktikum zu Beginn des 7. Semesters sowie regelmäßige Unterrichtsbesuche. Damit waren fast 25% des Ausbildungsvolumens in der Schulpraxis angelegt. Die IfL waren mit ihren im Schnitt ca. 65 Lehrkräften und etwa 400 Studierenden dafür günstig dimensionierte Ausbildungsstätten.

Die Ausbildung der Fachlehrer für die Mittel- und Oberstufe erfolgte in einem vierjährigen, ab 1982 in einem fünfjährigen Studium an sechs Universitäten (Berlin, Leipzig, Halle, Jena, Rostock, Greifswald), zwei Technischen Hochschulen (Karl-Marx-Stadt, Magdeburg), einer Musikhochschule (Weimar)⁶ und neun

4 Hinsichtlich berufspraktischer Akzentuierung des Studiums stellen die genannten Lehrerausbildungsinstitutionen der DDR eine Rangfolge dar.

5 Die Ausbildung von Heimerziehern erfolgte in den dafür spezialisierten IfL Altenburg, Bernburg und Großenhain sowie an den IfL Berlin, Weimar und Neubrandenburg.

6 Nach Umstrukturierung wurde die Lehrerbildung Ende 1988 an den sechs Universitäten und drei Technischen Universitäten (Dresden, Karl-Marx-Stadt, Magdeburg) realisiert.

Pädagogischen Hochschulen (Potsdam, Güstrow, Magdeburg, Halle, Köthen, Erfurt/Mühlhausen, Dresden, Leipzig, Zwickau).⁷ Sie schloß ab 1982 mit dem akademischen Grad eines Diplomlehrers und der Lehrberechtigung in zwei Fächern für die Klassen 5 bis 12 ab, wobei der Einsatz in der EOS (Klassen 11 und 12) sowie in Spezialschulen erst nach besonderer Bewährung erfolgte.

Die Bestandteile der Fachlehrerausbildung waren im wesentlichen: Grundlagen des Marxismus-Leninismus, Erziehungswissenschaften (Pädagogik, Psychologie, Methodik), Fachwissenschaften, Fremdsprachen, Sprecherziehung und Studentensport. Die erziehungswissenschaftliche Ausbildung nahm an Universitäten wie PH ca. 20% der Studienzeit ein.

Besonders die Pädagogischen Hochschulen besaßen einen hohen Grad an Spezialisierung. In der Regel boten sie zwischen zwei und zehn Fächerkombinationen mit entweder vorwiegend mathematisch-naturwissenschaftlichem Ausbildungsprofil oder gesellschaftswissenschaftlich-historischen, philologischen und künstlerischen Schwerpunkten an. An den PHs gab es durchschnittlich 1500 Studierende und 360 Lehrkräfte.

Die günstige Betreuungsrelation zwischen Lehrkräften und Studenten, die Überschaubarkeit der Einrichtungen und der hohe Anteil ehemaliger Lehrer in der fachmethodischen Ausbildung begünstigte die betont berufsvorbereitend und -praktisch angelegte Ausbildung.

In der Ausbildung wurden u. a. folgende Praktika durchgeführt⁸.

- Schulpraktische Übungen (SPÜ) im Rahmen der fachmethodischen Ausbildung.
- Das zunächst als Hospitationspraktikum konzipierte pädagogisch-psychologische Praktikum, das ab 1982 in schulpraktische Übungen für Pädagogik und Psychologie umgewandelt wurde.
- Das Praktikum in der Sommerferiengestaltung nach dem 1. Studienjahr.
- Das Große Schulpraktikum. Bis 1986 standen dafür 18 Wochen, danach 27 Wochen im 5. Studienjahr zur Verfügung. Vorbereitet wurde dieses Praktikum durch die schulpraktischen Übungen. In der praktischen Lehrertätigkeit sollten die Studenten als unmittelbare Vorbereitung auf ihren Beruf die selbständige Unterrichtsplanung und -gestaltung sowie die Klassenlehraufgaben erfahren.

Selbst bei dieser groben Beschreibung fällt zweierlei auf: einerseits die Betonung politisch-ideologischer Ausbildungsbestandteile, die Einbindung erziehungswissenschaftlicher Lehre in die Ideologie des Marxismus-Leninismus und in die Absichten der bildungspolitisch Verantwortlichen in der DDR, der hohe Reglementierungs- und Verschulungsgrad, das Fehlen oder unzureichende Vertretensein wichtiger Ausbildungsbereiche (etwa verschiedener Therapieangebote, Allgemeiner Pädagogik, sozialer Fragen). Andererseits beinhaltete die Lehrerausbildung in der DDR eine spezifische Berufsvorbereitung durch Praktika, das enge Zusammenwirken von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Umset-

7 Ende der achtziger Jahre kam die neu gegründete PH Neubrandenburg hinzu.

8 Mit der Neukonzipierung des fünfjährigen Diplomlehrerstudiums wurde die vorher explizit durchgeführte „Politisch-pädagogische Tätigkeit (PPT)“ ab Mitte der achtziger Jahre gestrichen. An den Instituten für Lehrerbildung blieb die PPT bis 1989 Ausbildungsbestandteil.

zung in der Praxis sowie pädagogisch und entwicklungspsychologisch durchaus hilfreiche Ausbildungselemente (Handlungswissen, Verfahrenkenntnisse usw.).

Bei allen vorzubringenden Kritiken gegen die Lehrerausbildung in der DDR ist die Mehrheit der ostdeutschen Lehrerinnen und Lehrer anscheinend nach wie vor vom praktischen Wert dieser Ausbildung überzeugt. Schon DDR-interne Befragungen von Lehrerstudenten aus den siebziger und achtziger Jahren erbrachten als ein bedeutsames Ergebnis eine hohe Wertschätzung der fachwissenschaftlichen und der schulpraktischen Ausbildung (vgl. FLACH/LÜCK/PREUSS 1995). In unserer Untersuchung hielten 67,5% der befragten Lehrer in Berlin-Ost, Brandenburg und Sachsen diese Ausbildung für die Bewältigung aktueller Bildungs- und Erziehungsfragen für ausreichend oder überwiegend ausreichend. Ein Anteil von 8,2% war der Auffassung, daß die Ausbildung nicht oder zuwenig ausreicht, Probleme des heutigen Schulalltags zu lösen. Selbst wenn man in Rechnung stellt, daß die Antworten nicht frei von verständlichen Legitimierungsbestrebungen und keinesfalls repräsentativ sind, werden sie in ihrer Tendenz von dem Fakt gestützt, daß auf die Frage nach dem unmittelbaren Fort- und Weiterbildungsbedarf in erster Linie juristische Fragen des Lehreralltags, fachliche und curriculare Probleme sowie methodische Aspekte benannt wurden. Von den befragten Lehrerinnen und Lehrern wurden zudem die in den letzten Jahren erlebten Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen zu pädagogisch-psychologischen Themen wenig positiv bewertet (vgl. DÖBERT/RUDOLF/SEIDEL 1995, S. 165 f.).

Das läßt zumindest den Schluß zu, daß die ostdeutschen Lehrerinnen und Lehrer eine hinreichende Ausbildung in der DDR erhalten haben, die in ihrer praktischen Substanz offenbar zu einem nicht geringen Teil auch für die Alltagsanforderungen und -bedingungen des neuen Schulsystems trägt. Zu einer analogen Einschätzung kommt auch KORNADT (1996, S. 229).

Die fundamentalen Kritiken an der Lehrerausbildung während der „Wende“ in der DDR führten zu deren grundlegenden Reformierung. Defizite erklären sich schon daraus, daß die DDR-Pädagogik in besonderem Maße der marxistisch-leninistischen Ideologie verpflichtet war und sozialwissenschaftlich orientierte empirische pädagogische Forschung und pädagogische Psychologie nur schwach entwickelt oder unzulänglich vertreten waren (vgl. FÜHR 1993, S. 197). „Weitgehend oder gänzlich neu aufgebaut werden müssen ebenfalls die Fächer, die in der DDR in besonderem Maße zur Legitimation und zum Erhalt der herrschenden Ideologie dienten, in erster Linie Geschichte und Philosophie. Politikwissenschaft existierte im international üblichen Verständnis dieses Faches in der DDR überhaupt nicht. Soziologie nur ansatzweise“ (Wissenschaftsrat 1991, S. 31). Weiter war Religionspädagogik eines der Fächer, die völlig neu aufzubauen waren. Auch der Ausbau der neuphilologischen Fachrichtungen war vordringlich.

2. *Lehrerbildung in den neuen Bundesländern*

2.1 *Veränderte Strukturen*

Bereits in den achtziger Jahren war in der DDR beabsichtigt, für die Institute für Lehrerbildung einen allmählichen Übergang zu Formen der Hochschulausbildung zu schaffen bzw. sie an Pädagogische Hochschulen anzugliedern. Aber erst ab 1988 wurde in sehr vorsichtiger Weise versucht, die Ausbildung von Unterstufenlehrern allmählich in Hochschulen zu überführen. Ein erster Schritt war die Erprobung der Angliederung des IfL Potsdam an die Pädagogische Hochschule Potsdam, die 1987/88 eingeleitet wurde. Im Bezirk Halle sollten die Ausbildungskapazitäten für Lehrer der unteren Klassen konzentriert werden: Das IfL Köthen sollte 1988 ein Institut der PH Halle/Köthen werden. Angegliedert werden sollten die IfL Halle und Quedlinburg sowie ab 1992 auch das IfL Weißenfels. An die neu gegründete PH Neubrandenburg sollten die IfL Templin und Kyritz angegliedert werden. Analoge Entwicklungen waren in den Bezirken Karl-Marx-Stadt, Dresden, Magdeburg, Erfurt und Leipzig für die Angliederung der dortigen IfL an die PHs vorgesehen. Die geplante Angliederung der IfL Staßfurt und Magdeburg an die PH Magdeburg wurde von der letzten DDR-Regierung 1990 noch vollzogen. Ebenfalls kurz vor der Wiedervereinigung wurden von der Regierung DE MAIZIÈRE die bis dahin einphasige Lehrerausbildung aufgehoben, das Hochschulstudium zur Erlangung eines Lehramts eingeführt und die Anpassung der Lehrerbildung an westdeutsche Verhältnisse vorbereitet. Die Entwicklung der rechtlichen Rahmenbedingungen von 1990 bis 1996 ist dargestellt bei AVENARIUS u. a. (1996).

In der Diskussion um die Reformierung der Lehrerbildung in den neuen Ländern war – neben dem Hauptthema der personellen Erneuerung – die Frage der künftigen Strukturen dominierend. Insbesondere stand die Frage der Weiterführung eigenständiger Pädagogischer Hochschulen oder ihre Zusammenführung mit den (erneuerten) bzw. neuen Universitäten.

Mit dem Zweck, die Lehrerausbildung in den östlichen und westlichen Bundesländern unter dem übergreifenden Gesichtspunkt einer gemeinsamen demokratischen Verfassung aufeinander abzustimmen, Ausbildungsinhalte und -standards an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Ost- und Westdeutschland gleichwertig zu machen, Chancengleichheit herbeizuführen und Mobilitätshemmnisse abzubauen, erarbeitete der Wissenschaftsrat Empfehlungen zur Lehrerbildung in den neuen Ländern (vom 5. Juli 1991). Zur Frage der Weiterführung der Pädagogischen Hochschulen heißt es dort:

„Der Wissenschaftsrat hält sowohl eine Fortführung der Pädagogischen Hochschulen als auch ihre Fusion mit den Universitäten für hochschulpolitisch vertretbar. Für die Fusion sprechen die an Pädagogischen Hochschulen mangelnden Möglichkeiten zum Kontakt mit Studierenden und Dozenten nichtlehramtsbezogener Studiengänge und der Mangel an Alternativen zum Lehramtsstudium, ferner oft schlechtere personelle und sächliche Ausstattung, als sie an Universitäten üblich ist, manchmal ein zu schmales Fächerspektrum ... Umgekehrt kann für eine Weiterführung der Pädagogischen Hochschulen sprechen, daß hier leichter als an den Universitäten eine spezifische Berufsorientierung, ein enges Zusammenwirken von Fachwissenschaft, Fachdidaktik und erziehungswissenschaftlichen Grundlagenfächern sowie eine Konzentration der erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschung auf unterrichtsrelevante Fragen erreicht werden können ... Für den Fall, daß die Pädagogischen Hochschulen fortgeführt werden, empfiehlt der

Wissenschaftsrat eine Funktionsdifferenzierung in der Weise, daß die Universitäten sich auf Studiengänge für die Sekundarstufen I und II beschränken und die Pädagogischen Hochschulen auf die Ausbildung von Lehrern für die Primarstufe und die Sekundarstufe I. Die Grundschullehrerausbildung sollte dann an den Pädagogischen Hochschulen konzentriert werden ...“ (Wissenschaftsrat 1991, S. 46).

Der Wissenschaftsrat hatte also die Frage des Bestehens der PHs offengelassen. Dem Argument, die PH sei ein „auslaufendes Modell“ und die Lehrerbildung müsse „wissenschaftlich“ sein und gehöre demzufolge an die Universität, stand die Tatsache entgegen, daß in den PHs der DDR – wie auch in denen der alten Bundesrepublik – die Ausbildung stärker auf die Lehrtätigkeit, die Akzeptanz erzieherischer Aufgaben und die Entwicklung „pädagogischer Einstellungen“ ausgerichtet war. In fast allen neuen Ländern hat sich die Landespolitik gegen das Fortbestehen der PHs ausgesprochen. Einzige Ausnahme ist die derzeit noch existierende Pädagogische Hochschule Erfurt in Thüringen, die aber demnächst in die neu gegründete Erfurter Universität integriert wird. Selbst wenn sich Hochschulstrukturkommissionen in den Ländern für den Erhalt einzelner PHs ausgesprochen hatten – so sollte beispielsweise nach dem Vorschlag der Hochschulstrukturkommission in Sachsen-Anhalt zwar die PH Magdeburg aufgelöst, die Lehrerbildung aber an der PH Halle konzentriert werden –, entschied sich die Landespolitik überwiegend gegen solche Vorschläge. In Sachsen-Anhalt wurden die beiden genannten PHs zum 1.4.1993 in die Universität Halle und in die neu gegründete TU Magdeburg integriert (KORNADT 1996, S. 247).

Im Ergebnis der Umstrukturierung entstand – analog zur Lehrerbildung in den westdeutschen Bundesländern und vermutlich aus Gründen der Chancengleichheit und der Mobilitätschancen angepaßt an diese – eine zweiphasige Lehrerbildung, deren 1. Phase nunmehr an Universitäten zu realisieren ist. Für die 2. Phase wurden in den neuen Ländern Ausbildungs- und Studienseminare eingerichtet. Damit ist in allen ostdeutschen Bundesländern eine das Abitur (allgemeine Hochschulreife) voraussetzende universitäre Lehrerbildung entstanden.

Eine überwiegend aus inhaltlichen Argumenten gespeiste Antwort, die sowohl Erfahrungen, Probleme und Entwicklungen der Lehrerausbildung in den alten Bundesländern mit solchen aus der DDR sowie mit Überlegungen zu einer wissenschaftlich fundierten, gleichwohl praxisorientierten Ausbildung verknüpft, wird mit dem „Potsdamer Modell der Lehrerbildung“ versucht (vgl. EDELSTEIN/HERRMANN 1993). Durch eine inhaltliche und organisatorische Umstrukturierung des Studiums (mit vielfältigen Praktika und Übungen) soll problemlösungsorientiertes Lehrerhandeln vermittelt werden, das zugleich Anwendungs- und Reflexionswissen entstehen läßt.

2.2 *Inhalte und Formen der Ausbildung*

Schon im Verlauf des Jahres 1990 wurden auch die Inhalte der Lehrerausbildung verändert: Das marxistisch-leninistische Grundlagenstudium wurde ebenso abgeschafft wie die bisher obligatorische Russisch- und Sportausbildung. Bei den Fächern wurden analog zu Veränderungen im Schulwesen (vgl. DÖBERT 1995)

systemnahe Fächer (wie Staatsbürgerkunde) abgeschafft oder grundlegend neu konzipiert (wie Geschichte). Die erziehungswissenschaftliche Grundlagenausbildung wurde neu gestaltet. In fast allen Fächern wurden Inhalte revidiert, erweitert bzw. neu konzipiert. Bisherige Fächerkombinationen entfielen, und Studiengänge für die neuen Lehramtsfächer wurden eingerichtet. Prüfungs- und Studienordnungen wurden nach westdeutschen Vorbildern geregelt.

Die folgende Zusammenstellung⁹ gibt einen Überblick über die Ausbildung für Lehrämter für öffentliche allgemeinbildende Schulen in den neuen Bundesländern. Die Ausbildung für Sonder- bzw. Förderschulen o.ä. Schulen und für berufsbildende Schulen wurde nicht berücksichtigt.

In den ostdeutschen Bundesländern gibt es sowohl die schulformenbezogene wie auch die stufenbezogene Ausbildung, mit Ansätzen einer stufenübergreifenden Ausbildung (Brandenburg). Die Regelstudienzeiten schwanken zwischen sechs und acht Semestern für Lehrämter an Grundschulen und Lehrämtern an Schulen der Sekundarstufe I sowie acht und zehn Semestern für das Lehramt an Gymnasien (bzw. Einrichtungen der Sekundarstufe II). Die während des Studiums zu absolvierenden Schulpraktika reichen von vier Wochen (Brandenburg) bis zehn Wochen (Sachsen-Anhalt). Eine Betonung des schulpraktischen Teils der Ausbildung (Praktika) ist deutlich erkennbar.

Insgesamt ist ähnlich wie in Westdeutschland eine Lehrerbildung mit einem vielfältigen, vorherige Defizite weitgehend ausgleichenden wissenschaftlich-inhaltlichen Ausbildungsangebot entstanden. Da die Ausbildungsinhalte und -formen weitgehend aus der westdeutschen Lehrerausbildung übernommen wurden, kann vermutet werden, daß auch die Tendenz zur Akademisierung und Theoretisierung als typische Begleiterscheinung universitärer Lehrerbildung (vgl. BREZINKA u. a. 1995) entstehen wird. Dies könnte die Gefahr der Verminde- rung der schulpraktischen Grundeinstellung und damit der schulalltäglichen Kompetenz einschließen (vgl. KORNADT 1996, S. 260). Gerade die ist es aber, die ostdeutschen Lehrerinnen und Lehrern derzeit hilft, die neuen Herausforderungen im Schulalltag zu bewältigen.

In der aktuellen Diskussion wird das Verhältnis von Wissenschaftlichkeit und praktischer Berufsbezogenheit der Lehrerausbildung differenziert (vgl. v. HENTIG 1993; OELKERS 1993; OLBERTZ 1995). Die neuen Denkansätze lassen sich mit den Stichworten „Forschendes Lernen“, Erfahrung von Schulpraxis als Anlaß für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Unterrichts-, Schüler- und Lehrerproblemen, Innovation von unten (an einer einzelnen Schule) als Lern-Lehr-Anlaß für Lehrerausbildung (vgl. ACHTENHAGEN 1996) umreißen.

⁹ Die Überblicksdarstellung stützt sich auf ein bisher unveröffentlichtes Material von Frau Dr. E. SCHULZE (Berlin) zu rechtlichen Bestimmungen der Lehrerbildung in den neuen Bundesländern von 1996.

Tabelle 1: Ausbildung für Lehrämter an allgemeinbildenden öffentlichen Schulen				
Lehrämter/Profil	Regelstudienzeit in Semestern	Schulpraktika	Studieninhalte	
Mecklenburg-Vorpommern – Lehramt an Grund- und Hauptschulen – Lehramt an Haupt- und Realschulen – Lehramt an Gymnasien	8	Schul- und Sozialpraktikum	Lehrveranstaltungen im Umfang von 160 SWS: Erziehungswissenschaft 22 SWS, Grundschulpädagogik 60 SWS, Fachdidaktiken jeweils 9 SWS, beide Fächer je 30 SWS	
	8	Schul- und Sozialpraktikum	Lehrveranstaltungen von 160 SWS: Erziehungswissenschaft 22 SWS, Pflichtfach 60 SWS, zweites Fach 40 SWS, Fachdidaktiken je 9 SWS, 3. Fach als Beifach 20 SWS	
	9	Schul- und Sozialpraktikum	Lehrveranstaltungen von 180 SWS: Erziehungswissenschaft 20 SWS, beide Fächer je 70 SWS, Fachdidaktiken je 10 SWS	
Brandenburg – Lehramt für Primarstufe – Lehramt für die Sekundarstufe I – Stufenübergreifendes Lehramt Sekundar-/Primarstufe – Lehramt für die Sekundarstufe II – Stufenübergreifendes Lehramt Sekundarstufe II/ Sekundarstufe I	6	schulpraktische Studien als semesterbegleitendes Praktikum oder als Blockpraktikum (4 Wochen)	Lehrveranstaltungen von 130 bis 140 SWS: Fach I 50 SWS, primarstufenspezifischer Bereich 60 SWS, (zwei weitere Fächer 40 SWS, Grundschulpädagogik 10 SWS, Anfangsunterricht 10 SWS)	
	6	wie Lehramt Primarstufe	Lehrveranstaltungen von 130 bis 140 SWS: Fach I 60 SWS, Fach II 50 SWS (jeweils einschließlich Fachdidaktik), Erziehungswissenschaft	
	7	wie Lehramt Primarstufe	Lehrveranstaltungen von 150 bis 160 SWS: Fach I 60 SWS, Fach II 50 SWS, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft	
	8	Studium einer beruflichen Fachrichtung: abgeschlossene berufliche Ausbildung oder mindestens dreijährige berufliche Tätigkeit	Lehrveranstaltungen von 150 bis 160 SWS: Fach I 60 SWS, Fach II 50 SWS, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft	
	8	wie Lehramt Primarstufe	Lehrveranstaltungen von 160 bis 170 SWS: Fach I 80 SWS, Fach II 60 SWS, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft	

Sachsen-Anhalt – Lehramt an Grundschulen – Lehramt Haupt- und Realschule an Sekundarschulen – Lehramt an Gymnasien	7	zweiwöchiges Orientierungspraktikum sowie zwei Schulpraktika (acht Wochen)	Lehrveranstaltungen von 130 SWS: Pädagogik, Psychologie, Fachwissenschaft und Fachdidaktik der Unterrichtsfächer I bis III (wobei Deutsch und Mathematik als Unterrichtsfächer I und II gelten)
	8	Orientierungspraktikum (zwei Wochen) und zwei Blockpraktika (acht bis zehn Wochen)	Lehrveranstaltungen von 130 bis 140 SWS: Studium der beiden Unterrichtsfächer, der Pädagogik und der Psychologie
	10	wie Lehramt an Grundschulen	Lehrveranstaltungen von 170 SWS: Pädagogik, Psychologie sowie die Fachwissenschaft und Fachdidaktik der beiden Unterrichtsfächer
Sachsen – Lehramt an Grundschulen – Lehramt an Mittelschulen – Lehramt an Gymnasien	7	drei schulpraktische Studien in der Regel als Blockpraktika (je drei Wochen)	Lehrveranstaltungen von 120 SWS: Erziehungswissenschaftliche Studien 26 SWS, Grundschuldidaktik 54 SWS, Fach 40 SWS
	8	wie Lehramt an Grundschulen	Lehrveranstaltungen von 140 bis 150 SWS: Erziehungswissenschaft 22 SWS, zwei Unterrichtsfächer (Erst- und Zweitfach) 60 SWS
	10	wie Lehramt an Grundschulen	Lehrveranstaltungen von 170 bis 180 SWS: Erziehungswissenschaft 18 SWS, zwei Unterrichtsfächer (Erst- und Zweitfach) 80 SWS
Thüringen – Lehramt an Grundschulen – Lehramt an Regelschulen – Lehramt an Gymnasien	7	Orientierungspraktikum (zwei Wochen), schulpädagogisches Blockpraktikum (vier Wochen), studienbegleitendes fachdidaktisches Praktikum (ein Semester Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachkunde und in dem gewählten Prüfungsfach jeweils 2 SWS)	Lehrveranstaltungen von 125 SWS: Erziehungswissenschaft 24 SWS, Grundschulpädagogik 40 SWS, Fach Deutsch 15 SWS, Fächer Mathematik, Heimat- und Sachkunde je 10 SWS, gewähltes Prüfungsfach 20 SWS, Wahlfachstudium (Philosophie, Politikwissenschaft, Soziologie oder Grundlagen des Rechts)
	8	Orientierungspraktikum (zwei Wochen), schulpädagogisches Blockpraktikum (vier Wochen)	Lehrveranstaltungen von 140 SWS: Erziehungswissenschaften 24 SWS, zwei Unterrichtsfächer der Regelschule mit je 55 SWS, Wahlfachstudium
	9	wie Lehramt Regelschulen	Lehrveranstaltungen von 170 SWS: Pädagogik, Psychologie, Fachwissenschaft und Fachdidaktik in zwei Unterrichtsfächern, Wahlfachstudium

3. *Zur Situation von Lehrerinnen und Lehrern in den ostdeutschen Bundesländern*

3.1 *Veränderungen im Lehrerberuf*

Die strukturelle, inhaltliche und personelle Neuordnung des Schulwesens in den ostdeutschen Bundesländern war Anlaß für eine Reihe von Untersuchungen zur Situation der Lehrerinnen und Lehrer. Das forschungsleitende Interesse dieser Untersuchungen war vor allem darauf gerichtet, wie Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Ausbildung und berufliche Sozialisation in der DDR erhalten haben, mit der Transformation der Lehrerrolle zurechtkommen, welche Probleme und spezifischen Belastungen sich für sie stellen und welche Bewältigungsstrategien sie nutzen (vgl. DÖBERT/RUDOLF/SEIDEL 1995; HOFFMANN/CHALUPSKY 1991; HOYER 1996; HÜBNER 1994, 1996; SCHIMUNEK 1993, 1996). Die Möglichkeiten eines systematischen West-Ost-Vergleichs wurden allerdings noch nicht genutzt, wenn von Untersuchungen innerhalb Berlins (vgl. HÜBNER 1994, 1996) abgesehen wird, die sich nicht umstandslos für die Bundesrepublik generalisieren lassen.

In den Langzeituntersuchungen von 1985 bis 1994 von SCHEUCH u. a. (1995) wurde auch nach der Zufriedenheit in der Schule als Faktor für die Lehrergesundheit gefragt. Danach sind die befragten Lehrer jetzt offenbar zufriedener mit den Möglichkeiten selbständiger Arbeit und freier Berufsausübung im Vergleich zu 1985. Weniger zufrieden sind sie mit den Möglichkeiten der Erziehung, der Lernmotivation und Disziplin sowie zum Teil mit dem fachlich-inhaltlichen Unterrichtsniveau. Die Arbeiten von SCHEUCH u. a. dürften die einzigen längsschnittartigen Lehreruntersuchungen sein, die sich seit Mitte der achtziger Jahre bis in die Gegenwart hinein u. a. auch mit der Befindlichkeit von Lehrerinnen und Lehrern in Ostdeutschland beschäftigt haben. Insofern besitzen die Befunde dieser Untersuchungen – wenn auch unter dem Zugang der Lehrergesundheit gewonnen – einen besonderen Aussagewert.

Für die Interpretation der Befunde derzeit vorliegender Untersuchungen ist zu beachten:

- Die Untersuchungsergebnisse – gerade zur Zufriedenheit ostdeutscher Lehrerinnen und Lehrer – sind in hohem Maße davon abhängig, zu welchem Zeitpunkt und in welcher Region die jeweilige Untersuchung durchgeführt wurde. So zeigen Untersuchungen gleich zu Beginn der äußeren Schulreformen in den Ländern eine ausgesprochene Verunsicherung von Lehrern. Befragungsergebnisse zu dieser Zeit sind entscheidend durch Existenzangst, Sorge um Weiterbeschäftigung und Unzufriedenheiten mit Rahmenbedingungen weitergeführter Arbeitsverhältnisse der Lehrerinnen und Lehrer geprägt. Solchen Befunden geradezu konträr gegenüber stehen Untersuchungsergebnisse Mitte der neunziger Jahre von Lehrerinnen und Lehrern, die z. B. schon verbeamtet wurden oder sich beruflich sicher wähnen. In diesen zeigt sich eine hohe Zufriedenheit. Von Bedeutung für die Interpretation von Unterrichtsbefunden sind auch landes-, regional- oder schulstufenspezifische Probleme. So haben sich beispielsweise Brandenburger Grundschullehrerinnen und -lehrer trotz weitgehend gesicherter beruflicher Perspektive wenig zufrieden angesichts der tariflichen Veränderung (80% von 80% des Ein-

kommens der übrigen Brandenburger Lehrer wegen Lehrerüberhang) geäußert.

- Stichproben werden überwiegend als Zufallsstichproben, zum Teil geschichtet bzw. als willkürliche Klumpenstichproben, gezogen. Sie beziehen sich aber meist nur auf ein Bundesland oder noch kleinere regionale Einheiten. Deshalb lassen sie keine repräsentativen Rückschlüsse auf die Situation der Lehrer in den ostdeutschen Ländern insgesamt zu.
- Bezüglich der Befragungsgebiete zeigt sich ein deutliches Nord-Süd-Gefälle. Kaum Untersuchungen gibt es im nordostdeutschen Raum (Mecklenburg-Vorpommern). Eine Häufung von Untersuchungen ist für einige neue Bundesländer, insbesondere Brandenburg und Thüringen, teilweise auch Sachsen, sowie für den Sonderfall Berlin (Ost und West), feststellbar.

Trotz der genannten Einschränkungen sowie der angedeuteten methodischen und erhebungstechnischen Probleme sollen nachfolgend einige Befunde unserer Lehreruntersuchung dargestellt werden, da wir insgesamt über einen methodisch gesicherten Datensatz verfügen, der – mit den genannten Einschränkungen – eine wissenschaftlich solide Interpretation zuläßt. Die Befunde werden durch die erwähnten Untersuchungen von SCHEUCH u. a., HÜBNER, SCHIMUNEK u. a. gestützt.

Hinsichtlich der beruflichen Zufriedenheit mit der gegenwärtigen Schulsituation ergab die Befragung insgesamt sehr hohe Werte in den positiven Wertungsmöglichkeiten. Auf die Frage, wie die Lehrer mit ihrer Arbeit heute zufrieden seien, antworteten 67,2% mit den Wertungsmöglichkeiten 1 und 2 (1 = zufrieden und 2 = eher zufrieden). Überraschend positiv ist die Zufriedenheit der befragten Lehrerinnen und Lehrer mit ihren neuen Vorgesetzten, den Schulleiterinnen und Schulleitern. 77,3% werteten ihre Beziehungen zu ihren neuen Vorgesetzten an der Schule „zufriedenstellend“ oder „eher zufriedenstellend“. Die sich neu ergebenden beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten wurden mit 63% in den Wertungsmöglichkeiten 1 und 2 als zufriedenstellend bewertet. Relativ unzufrieden äußerten sich die Befragten zu Schulorganisation und Arbeitsbedingungen. Mit den neuen Arbeitsbedingungen waren lediglich 30% zufrieden, bei der Organisation der Arbeit ist der Grad an Zufriedenheit etwas höher: 55% zeigten sich zufrieden, 35% werteten unentschlossen, und 9% zeigten sich unzufrieden.

Große Bedeutung besitzen für Lehrer offensichtlich gute Beziehungen zu ihren Kollegen, was angesichts der vor wenigen Jahren vollzogenen Neukonstituierung der meisten Schulen besondere Beachtung verdient. 28% der Lehrerinnen und Lehrer meinten, daß sich die Zusammenarbeit zwischen den Kollegen verschlechtert hat, 36% urteilten mit „teils/teils“, und 35,2% stellten bisher keine Verschlechterung fest.

Sehr deutlich erleben Lehrerinnen und Lehrer den Wegfall staatlicher Gängelung und Kontrolle als neue Freiheit. 63% der Befragten hatten den Wegfall von staatlichem Dirigismus und Kontrolle als spürbare Erleichterung bewertet. Wichtig sind den Lehrerinnen und Lehrern auch die größeren Freiheiten bei der Bestimmung von Schwerpunktinhalten und Methoden ihrer Vermittlung im Unterricht. 75% hielten diese Tatsache für besonders hervorhebenswert. Groß war auch die Zustimmung zur Feststellung, daß Freiheit mehr Eigenverantwor-

tung erfordert und ermöglicht. Dieser Umstand wurde von einer großen Mehrheit als wichtige Bedingung für pädagogische Arbeit erkannt und gewertet (66,1%).

Hinsichtlich neuer Anforderungen an die Lehrertätigkeit und der Bewertung der eigenen Fähigkeiten zu ihrer Bewältigung scheinen den Lehrern die strukturellen Veränderungen und die damit verbundenen Anforderungen größere Probleme zu bereiten. Immerhin gaben mehr als ein Drittel (39,9%) an, daß die strukturellen Veränderungen „sehr starke“ und „eher starke“ neue Anforderungen an ihre Tätigkeit ausgelöst haben. 27,95% erklärten, daß sie keine oder eher keine neuen Anforderungen erkennen können, die sich für sie aus den strukturellen Veränderungen im Schulwesen ergeben. 83,8% waren überzeugt, die neuen Anforderungen sehr gut oder gut bewältigen zu können. Diese Werte korrespondieren mit den Angaben zur beruflichen Zufriedenheit. Lediglich 0,9% bekannten, die neuen Anforderungen, die sich aus strukturellen Veränderungen ergeben, „eher schlecht“ oder „sehr schlecht“ zu bewältigen. Ähnlich bewerteten die Lehrer die curricularen Reformen: 40% sahen hier eine Quelle für „sehr starke“ oder „starke“ neue Anforderungen. Ein Drittel (33,5%) konnte „eher wenig“ oder „kaum“ neue Anforderungen im Umgang mit den neuen Lehr- und Rahmenplänen erkennen. 80,5% meinten, daß sie „sehr gut“ oder „eher gut“ die neuen Anforderungen aus den curricularen Veränderungen bewältigen. Veränderungen in der didaktischen Gestaltung des Unterrichts als neue Anforderungen erkannten 20,6% der Probanden. 56,8% meinten, sie würden sie „sehr gut“ oder „eher gut“ bewältigen. Wesentliche neue Anforderungen ergaben sich für die ostdeutschen Lehrer durch den Bezug ihrer täglichen Arbeit zu einem in wesentlichen Punkten neuen pädagogischen und psychologischen Grundkonzept. 29,5% erkannten hier „sehr starke“ und „eher starke Anforderungen“, und 40,2% meinten, in den veränderten pädagogischen und psychologischen Grundlagen ihrer Tätigkeit „eher weniger“ oder „kaum“ neue Anforderungen erkennen zu können.

Sehr differenziert wurden auch die neuen Beziehungen zwischen Lehrern und Eltern bewertet. Ein gutes Viertel der Befragten bekannte, daß sie die neuen Beziehungen zu den Eltern der Schüler als neues Problem bewerten. 24% erklärten, darin keine Belastung zu erleben. Ein knappes Drittel der befragten Lehrer sahen in dem Umstand, leistungsschwache Schüler aktuell nur ungenügend fördern zu können, ein bedeutsames Problem ihrer beruflichen Tätigkeit. Probleme mit erziehungsschwierigen Schülern gaben 33,3% der Lehrer an. 38,3% bestritten, daß es in ihrer Arbeit ein solches Problem gibt. Auf die Frage nach mangelnder Disziplin der Schüler im Unterricht bekannten 29,6% dieses Phänomen als „große“ und „eher große Belastung“ zu erleben. 41,35% gaben an, diesbezüglich keinerlei Belastungen im Unterricht im Umgang mit ihren Schülern zu erleben. 66,8% der Lehrerinnen und Lehrer erklärten, sie würden als neue Probleme erkannte Belastungen „sehr gut“ oder „eher gut“ bewältigen.

3.2 Fort- und Weiterbildungsbedarf

Insgesamt ergab sich folgende Rangfolge der von Lehrern benannten Quellen für neue Anforderungen (geordnet nach der Verwendung der Wertungsmöglichkeiten 1 und 2, „sehr starke“ und „eher starke“ Anforderungen):

1. curriculare Veränderungen;
2. strukturelle Veränderungen;
3. veränderte Stellung der Eltern und Schüler zu Schule, Unterricht und Lehrern;
4. didaktisch/fachdidaktische sowie pädagogisch-psychologische Neuorientierungen;
5. neue Anforderungen aus der veränderten Stellung des Lehrers in der Schule und der Gesellschaft.

Die neuen Curricula machten offenbar Schwierigkeiten. Insbesondere Lehrer naturwissenschaftlicher Fächer sind mit dem in den Rahmenplänen vorgegebenen Niveau unzufrieden, kritisieren die Proportionen ihrer Fächer im Gesamtkanon und problematisieren die Logik des Lernvorgangs (die stufenweise, aufeinander abgestimmte, wissenschaftsimmanente Logik des naturwissenschaftlichen Unterrichts in der DDR wurde weitgehend zugunsten eines stärker auf Anwendungsbeispiele bezogenen, teilweise exemplarischen Lernens aufgegeben). Mit Schwierigkeiten war auch der Einsatz anderer Fremdsprachenlehrer (etwa Russischlehrer mit entsprechender Fortbildung) im Englisch- oder Französischunterricht aufgrund des Fehlens ausgebildeter Lehrer verbunden.

Die größten Schwierigkeiten dürfte manchen Lehrerinnen und Lehrern jedoch eine Änderung ihrer Einstellungen zum Unterricht und zu den Schülern bereitet haben. In vielen Fällen gründete sich der Umgang mit Schülern eher auf eine gutgemeinte mitfühlende, einnehmende Fürsorge und weniger auf ein partnerschaftliches Verhältnis: „Damit ist gesagt, daß das pädagogische Verhältnis in unserer Schule (der ehemaligen DDR) neu definiert werden muß: Das Kind, der Jugendliche als lernendes Subjekt ist Partner des Lehrers, der wiederum in pädagogischer Selbständigkeit die Identitätsfindung des Kindes und des Jugendlichen unterstützt. Sowohl die Befreiung des Schülers von entmündigenden Erziehungszielen als auch die Befreiung des Lehrers von pädagogischer Bevormundung ist gemeint ... Mit der Neubestimmung des pädagogischen Verhältnisses muß die Aufgabe des Lehrers neu bestimmt werden“ (SCHWERIN 1992, S. 313).

Hinsichtlich des Fort- und Weiterbildungsbedarfs ergaben sich zwei Dimensionen, in denen sich die Befragten unterschieden. In der ersten Dimension gab es Personen, die insgesamt gesehen einen höheren Bedarf an Fort- und Weiterbildung anmeldeten, und solche, die einen geringeren Bedarf zu haben schienen. Dazwischen lag die Mehrheit der Befragten mit einem mittleren Bedarf. Ein durchschnittlich hoher Bedarf mag einerseits durch objektive Gegebenheiten, wie größere Änderungen in den beruflichen Aufgaben, andererseits durch subjektive Gegebenheiten, wie einer persönlichen Hilflosigkeit, verursacht sein. Eine zweite ermittelte Dimension betraf die Einschätzung der Bedarfsdeckung. Die zweite Dimension unterschied zwischen Befragten mit einer ausreichenden Abdeckung ihres Weiterbildungsbedarfs und solchen mit einer unzureichenden

Abdeckung. Daß die beiden Dimensionen unabhängig voneinander sind, überrascht. Würde man doch erwarten, daß bei guter Abdeckung des Bedarfs eine geringere Nachfrage vorhanden wäre. Aber weder bei der größeren Betrachtungsweise nach Dimensionen noch bei der Berücksichtigung einzelner Bereiche ließ sich ein solcher Zusammenhang ausmachen. Vermutlich ist das Zusammenspiel zwischen Weiterbildungsnachfragen und Weiterbildungsangebot erheblich komplizierter, wobei Sättigungseffekte und Anreizeffekte sich gegenseitig die Waage halten.

Betrachtet man die Zusammenhänge zwischen den Dimensionen Bedarf und Bedarfsdeckung, wird die bisherige Interpretation gestützt: Lehrer, die Erziehungsprobleme haben oder eingestehen, und Lehrer, die sich vor neue Anforderungen gestellt sehen, melden demnach einen höheren Weiterbildungsbedarf an ($r=0,43$ bzw. $r=0,32$), was unmittelbar einsichtig ist. Daß auch Lehrer, welche die DDR-Pädagogik in positiverem Licht sehen, einen höheren Weiterbildungsbedarf für sich feststellen ($r=0,34$), ist nicht ganz so selbstverständlich. Der positive Rückblick muß jedenfalls nicht den Blick auf neue Erfordernisse verbauen, sondern kann ihn sogar schärfen. Eine schwächere Korrelation ($r=0,25$) ergibt sich zur beruflichen Zufriedenheit, was bedeutet, daß die Abdeckung des Weiterbildungsbedarfs in einem mäßigen Umfang zur Berufszufriedenheit beiträgt.

Der vorhandene Bedarf wird offenbar in nicht ausreichender Quantität wie Qualität befriedigt. Die nachfolgenden Aufstellungen machen einige Konturen dieser Defizite sichtbar. (s. Tab. 2)

Die Bewertung bereits erlebter Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen wird relativ zurückhaltend und unsicher vorgenommen. Die beste Bewertung bisher erlebter Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen erhielten solche zu

Tabelle 2: Bedarf an Fort- und Weiterbildung

Rangreihe	inhaltlicher Aspekt	Bewertung	
1	juristische Fragen des Lehreralltags	sehr wichtig:	43,1%
		wichtig:	44,2%
2	inhaltlicher Bedarf in bestimmten Unterrichtsfächern	sehr wichtig:	27,4%
		wichtig:	36,7%
3	Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern	sehr wichtig:	20,4%
		wichtig:	32,2%
4	Umgang mit Disziplinverstößen	sehr wichtig:	13,3%
		wichtig:	35,8%
5	Umgang mit leistungsstarken Schülern	sehr wichtig:	12,2%
		wichtig:	32,9%
6	Bewertung und Zensierung	sehr wichtig:	13,5%
		wichtig:	30,6%
7	fachdidaktische Fragen der Unterrichtsgestaltung	sehr wichtig:	13,4%
		wichtig:	29,3%
8	Probleme des individuellen Eingehens auf die Schüler	sehr wichtig:	10,4%
		wichtig:	29,9%
9	Fragen eines richtigen Erziehungsverhaltens	sehr wichtig:	6,4%
		wichtig:	30,7%
10	Umgang mit leistungsschwachen Kindern	sehr wichtig:	6,3%
		wichtig:	30,0%

curricularen Fragen (54,2%). Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen mit pädagogisch-psychologischen Themenprofilen werden wenig positiv bewertet (nur 17% gute oder sehr gute Nennungen).

4. Abschließende Diskussion

Der Beitrag ist dem Problem nachgegangen, wie es um die ostdeutschen Lehrerinnen und Lehrer im Transformationsprozeß des Bildungswesens in den neuen Bundesländern steht. Das Fazit versucht nun die beschriebenen Entwicklungen und Problembereiche thesenhaft zusammenzufassen:

Erstens: Die vorliegenden Daten zeigen, daß es in der ostdeutschen Lehrerschaft eine ausgesprochen differenzierte Sicht auf die von uns untersuchten Problembereiche (Lehrersein in der DDR, aktuelle Berufszufriedenheit, gegenwärtige Belastungen und Probleme sowie Fort- und Weiterbildung) gibt. Diese Differenzierungen sind weitaus größer, als bisher weithin angenommen wurde. Einige Differenzierungen sollen nachfolgend kurz benannt werden:

- Die früher bei DDR-Lehrern dominante Auffassung, daß der Lehrerberuf eine sozialbetreuerische bzw. fürsorgerische Funktion einschließt (in der DDR zum Teil manifestiert in solchen Formen wie außerunterrichtliche Tätigkeit, Pionier- und FDJ-Veranstaltungen, Hort usw.), wird weiterhin hoch bewertet, schwächt sich aber zunehmend ab. Diese Abschwächung ist besonders deutlich sichtbar bei Berliner Lehrerinnen und Lehrern, die sich – wie sie sagen – am „Job-Verständnis vieler Westlehrer“ orientieren.
- Offenbar waren zum Zeitpunkt der Untersuchung die Grundschullehrerinnen und -lehrer der zufriedendste Teil der ostdeutschen Lehrerschaft. Das ist insofern verwunderlich, als die Frage der Anerkennung ihrer Berufsabschlüsse und ihre Eingruppierung lange nicht abschließend geklärt war. Erinnerung sei in diesem Zusammenhang an den Nebenbefund der eingangs genannten Reanalyse von SCHIMUNEK, wonach Unterstufenlehrer eine positivere Einstellung zum Lehrerberuf haben. Eine der wesentlichen Gründe scheint zu sein, daß sie offensichtlich in ihrer früheren wie jetzigen Tätigkeit die wenigsten Probleme als belastend erleben, sie werten die vollzogenen Veränderungen sehr positiv, machen deutlich, daß die Umgestaltung des Schulwesens für sie im wesentlichen Verbesserungen und Erleichterungen erbracht hat und daß die Freude über die direkte Arbeit mit den Kindern auch ungünstige Rahmenbedingungen mildert. Sie sind auch sehr optimistisch, die neu aufgetauchten Probleme bewältigen zu können. Die Unterschiede in den Werten dieser Personengruppe und den anderen sind gravierend. Besonders große Probleme erleben offenbar die Lehrer aus den Gesamtschulen. Sie haben die höchsten Werte bei der kritischen Beurteilung der Bewältigung des Problems der Förderung leistungsschwacher Schüler, ebenso wie bei der Frage des Umgangs mit erziehungsschwierigen Schülern. Auch ihre Beziehungen zu den Eltern sehen sie besonders kritisch, erleben dort größere Belastungen. Aus dieser Personengruppe kommen zudem die höchsten Werte hinsichtlich der Einschätzung mangelnder Disziplin. Andererseits scheint sich hinter diesen Befunden zugleich ein höheres Problembewußtsein dieser Lehrerinnen und

Lehrer zu verbergen. Die Befunde der Lehrerinnen und Lehrer von Gymnasien sowie Real- und Hauptschulen liegen hinsichtlich der reflektierten Probleme und ihrer Bewältigung zwischen denen der Grundschul- und denen der Gesamtschullehrer.

- Die Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Schule wechselten, werten kritischer, polarisierter und differenzierter als ihre Kollegen, die in ihren vertrauten Lehrerkollegien verblieben sind. Der Wechsel macht eindeutig problembewußter und den neuen Anforderungen gegenüber aufgeschlossener. Auch wenn der Wechsel in ein anderes, in der Regel neu gebildetes Lehrerkollegium vielfach als Einschnitt in die berufliche und soziale Entwicklung empfunden wird, hat er sich doch größtenteils als positive Veränderung für die betroffenen Lehrerinnen und Lehrer erwiesen.
- Lehrerinnen bzw. ältere Lehrer schätzen die reale Bedeutung der DDR-Pädagogik für ihre gegenwärtige Praxis höher ein als ihre männlichen Kollegen bzw. jüngere Lehrer. Diese wiederum erkennen dafür offensichtlich deutlich bewußter als ihre Kolleginnen die Qualität der neuen Anforderungen und deren Konsequenzen für das eigene Handeln. Letztere meinen auch, die neuen Anforderungen besser bewältigen zu können.

Zweitens: Die sichtbaren Veränderungen in der Tätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer scheinen weniger durch grundsätzlich geführte innere Auseinandersetzungen bewirkt, sondern wurden wohl eher durch eine mit viel Engagement vollzogene Anpassung an objektive und subjektive Notwendigkeiten erreicht. Ostdeutsche Lehrerinnen und Lehrer haben offenbar eine berufsspezifische (professionelle) Anpassungsleistung vollzogen, auf die sie durch die betont berufspraktische Lehrerausbildung in der DDR anscheinend weitgehend vorbereitet waren. Als Bewältigungsstrategie für neue Herausforderungen dominiert (noch?) das Zurückgreifen auf Bekanntes und Gewohntes. Man kann daher vermuten, daß viele pädagogische Vorstellungen und Verhaltensweisen aus der Zeit der DDR-Schule als Bekanntes und Gewohntes (besonders der Unterrichts- und Erziehungsstil) in das neue Schulsystem in den ostdeutschen Ländern übertragen wurden. Damit soll nicht negiert werden, daß es vielerorts eine neue pädagogische Diskussion um eigene neue Schulkonzepte und -profile, Unterrichtsstile u. ä. gibt.

Daraus leitet sich insgesamt die These ab, daß das aktuelle Lehrerhandeln ostdeutscher Lehrerinnen und Lehrer mindestens durch folgende Momente geprägt ist:

- durch anscheinend tragfähige, qualifizierte berufspraktische Ausbildung, die den Lehrerinnen und Lehrern hilft, gegenwärtige Aufgaben in Schule und Unterricht weitgehend zu bewältigen;
- durch eine berufsspezifische Anpassung an veränderte Rahmenbedingungen, an neue Schulformen, an veränderte curriculare und personelle Bedingungen;
- durch eine nach wie vor vorhandene Schülerorientierung, deren gutgemeinte, gleichwohl einnehmende Fürsorge auf ein aus der DDR transportiertes Verständnis der erzieherischen und sozialbetreuerischen Funktion des Lehrerberufs gegründet ist;
- durch die Weiterführung gewohnten Arbeitens als dominierende Bewälti-

gungsstrategie in Verbindung mit einer gewissen Flexibilität hinsichtlich des Sicheinstellens auf veränderte Bedingungen;

- durch das Bemühen, erfahrene Defizite bzw. vorhandene Sorgen um die berufliche Perspektive durch ein betontes Engagement auszugleichen.

Wie die verschiedenen Untersuchungen zeigten, treten diese Momente in jeweils spezifischer Ausprägung (in Abhängigkeit von Alter, Geschlecht, Schulform/Schulstufe, Region usw.) auf.

KORNADT (1996, S. 229) kommt auf der Grundlage von Ergebnissen verschiedener Untersuchungen zu einer ähnlichen Einschätzung:

„Nach Abschluß der Umstrukturierungsphase, nachdem Regelungen für die Anerkennung der Ausbildungsabschlüsse gefunden und der weitaus größte Teil der Lehrer in den Schuldienst wieder übernommen worden ist, läßt sich feststellen, daß für die Lehrer als Gruppe die Vereinigung überwiegend positive Konsequenzen hatte, vielleicht mehr als für die meisten anderen Gruppen von Arbeitnehmern:

- sie wurden zu einem großen Teil nahtlos in den neuen Schuldienst übernommen, ohne nennenswerte Unterbrechung durch Arbeitslosigkeit;
- ihr Einkommen hat sich gegenüber früher erheblich verbessert;
- ihr sozialer Status wurde im Verhältnis zu anderen Berufsgruppen, die in der DDR ein hohes Prestige genossen (wie z. B. Arbeiter), aufgewertet;
- sie wurden von vielen zeitraubenden politischen Aktivitäten, Kontrollen und von Bevormundung entlastet;
- sie mußten wahrscheinlich de facto weniger um- bzw. neu lernen als viele andere Berufstätige.

Geht man davon aus,

- daß die Lehrerschaft im ganzen mit einer überwiegend positiven Einstellung und einer Zufriedenheit mit ihrer neuen Lage und Rolle ihre Lehraufgaben erfüllt,
 - daß ältere Lehrer nach wie vor auch erzieherische Verantwortung übernehmen und
 - daß schließlich alle Lehrer in pädagogischer Hinsicht eine gute Ausbildung und Grundeinstellung (vielleicht sogar eine bessere als die in Westdeutschland) vermittelt bekommen haben,
- dann darf man vermuten, daß sie insgesamt auch noch auf absehbare Zeit den Schülern eine positive Einstellung vermitteln und auch die sich ihnen stellenden Sozialisationsaufgaben recht gut bewältigen werden.“

Drittens machen die ermittelten Werte deutlich, daß die überwiegende Mehrzahl der Lehrer nach wie vor vom praktischen Wert ihrer in der DDR erhaltenen Ausbildung grundsätzlich überzeugt sind. Nur eine geringe Anzahl ist der Meinung, daß die Ausbildung nicht oder zuwenig ausreicht, um aktuelle Probleme des Schulalltags zu bewältigen.

Das Hauptproblem jedoch ist, daß viele Lehrer in den drei untersuchten Bundesländern Berlin, Brandenburg und Sachsen den völlig anderen theoretisch-konzeptionellen und fachdidaktischen Anspruch an Schule und Unterricht, an Umgang mit nunmehr auch anders sozialisierten Schülern bisher offenbar (noch) nicht voll erfaßt haben. Für sie hat sich weithin nur ein Austausch bestimmter Inhalte und Methoden vollzogen. Es scheinen viele Lehrer nur mit einer geringfügigen Modifizierung ihrer praktischen Arbeit auf die grundsätzlich veränderten Anforderungen zu reagieren.

Das ist theoretisch durchaus erklärbar. Veränderungen solcher sozialen Systeme und ihrer konkreten Bedingungen, mit denen es Lehrerinnen und Lehrer täglich und unmittelbar zu tun haben, erzeugen einen deutlicheren Druck zur Handlungsänderung als eher allgemeine, das schultägliche Handeln weniger direkt beeinflussende Rahmenbedingungen für Schule und Unterricht. For-

schungsergebnisse zur beruflichen Sozialisation (vgl. NÖTH 1976; PARSONS 1964) belegen, daß erst Veränderungen der täglichen Unterrichtssituation, insbesondere der inhaltlichen, fachdidaktischen und personellen Grundlagen des Unterrichtens, direkte Veränderungszwänge auslösen und den Bedarf an gezielter Fort- und Weiterbildung verstärken. Diese bisheriges Rollenverständnis und -handeln verändernden Bedingungen und Zwänge hat es für die Mehrheit der ostdeutschen Lehrerinnen und Lehrer entweder nicht gegeben, oder sie sind ihnen nicht bewußt geworden.

Vermutlich spielen dabei auch konstatierte Defizite hinsichtlich einer breiten theoretischen, vor allem allgemeinpädagogischen Fundierung und Durchdringung pädagogischen Handelns eine Rolle. Gerade dies zeigt quasi im „Großexperiment“, daß die betont berufspraktische Ausbildung in der DDR den ostdeutschen Lehrerinnen und Lehrern durchaus hilft, mit den veränderten Bedingungen ihrer Berufsausübung fertig zu werden, eine weitgehende Anpassung an objektive Notwendigkeiten zu vollziehen und brauchbare Bewältigungsstrategien für die neuen Herausforderungen zu entwickeln. Das in Untersuchungen sichtbar gewordene Hauptproblem jedoch, daß die Mehrheit der ostdeutschen Lehrerinnen und Lehrern den anderen theoretisch-konzeptionellen Anspruch an Schule und Unterricht offenbar nicht voll erfaßt hat, verweist besonders auf die Notwendigkeit des Erlernens einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Problemen schultäglicher Realität in der Lehreraus- und -fortbildung. Mehr noch: Ein theoretisch begründetes Verständnis von Pädagogik und dem Lehrerberuf, von wesentlichen Kategorien und Begriffen erweist sich für die Entwicklung pädagogischer Handlungskompetenz als unverzichtbar. Eine solche problem- und bedarfsorientierte Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie ein definierter Einstellungskorridor für den Lehrernachwuchs in den neuen Ländern dürften von entscheidender Bedeutung für den Erfolg der inneren Schulreform sein.

Viertens verweisen alle Prognosen und Hochrechnungen zur Entwicklung der Schülerzahlen in den neuen Bundesländern darauf, daß aufgrund extrem sinkender und für 15 bis 20 Jahre sehr niedriger Schülerzahlen das bisher entstandene Schulnetz und viele Schulstandorte kaum zu halten sein dürften. Hinzu kommt, daß in eine demographisch determinierte Kontraktion (die in Schnelligkeit und Ausmaß die bekannte ost- und westdeutsche Schrumpfungphase der siebziger und achtziger Jahre in den Schatten stellt) eine vom Verhalten der Eltern und Schüler verursachte expansive Bildungsbeteiligung hineinwächst. Das hat Auswirkungen auf die Standortsicherung allgemeinbildender Schulen (insbesondere kleiner Grundschulen, Hauptschulen und Hauptschulbildungsgänge; aber auch die neuen Schulformen der Sekundarstufe I sind in ihrem Bestand gefährdet), auf Schulausstattung sowie Lehrerstellen. Lehrerinnen und Lehrer werden vor völlig neue Herausforderungen, etwa fehlende Arbeitsplatzgarantie, veränderte Arbeitszeitmodelle, weite Fahrwege zur Schule, jahrgangsübergreifenden Unterricht usw., gestellt. Diese vermutlich sehr viel tiefgreifendere, kompliziertere und neue Lösungen erfordernde Phase der äußeren und inneren Schulreformen in den neuen Bundesländern wird etwa ab dem Jahr 2002 beginnen. Der eigentliche, gravierendere Veränderungen mit sich bringende Transformationsprozeß im ostdeutschen Schulwesen steht also erst an.

Literatur

- ACHTENHAGEN, F.: Lehr-Lern-Forschung – Ein konstruktiver Beitrag zur Entwicklung einer wissenschaftlich gestützten Lehrerbildung. In: Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. 34. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 1996, S. 245–264.
- AVENARIUS, H./DÖBERT, H./DÖBRICH, P./SCHADE, A.: Mobilitätschancen für Lehrer in Deutschland und Europa. Baden-Baden 1996.
- BRAUN, M.: Ideologie oder objektive Lage? Anmerkungen zur Interpretation von Unterschieden und Ähnlichkeiten in den Einstellungen von Ost- und Westdeutschen. In: ZUMA-Nachrichten Mai 1993. Mannheim 1993.
- BÜCHNER, G.: Umstellungsprobleme und Fortbildungsbedürfnisse von Lehrern aus den neuen Bundesländern. In: Gruppendynamik. Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie 24 (1993), S. 321–338.
- BREZINKA, W./SCHWARZ, H./UHL, S.: Selbständigkeit oder Integration: Die Zukunft der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. In: Pädagogische Rundschau. Frankfurt a.M. 49 (1995) b, S. 717–723.
- DIE LEHRERBILDUNG in der DDR. Eine Sammlung der wichtigsten Dokumente und gesetzlichen Bestimmungen für die Ausbildung der Lehrer, Erzieher und Kindergärtnerinnen. Berlin 1983.
- DÖBERT, H.: Wege zur Hochschule in der DDR. Forschungsbericht. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt a. M. 1994.
- DÖBERT, H.: Curricula in der Schule: DDR und ostdeutsche Bundesländer. Köln/Weimar/Wien 1995.
- DÖBERT, H./RUDOLF, R./SEIDEL, G.: Lehrerberuf – Schule – P 4 Unterricht. Einstellungen, Meinungen und Urteile ostdeutscher Lehrerinnen und Lehrer. Forschungsbericht. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt a. M. 1995.
- EDELSTEIN, W./HERKMANN, U.: Potsdamer Modell der Lehrerbildung. In: Transformation der deutschen Bildungslandschaft. 30. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 1993, S. 199–217.
- FLACH, H.: Lehrerbildung zwischen Wissenschaftsorientierung und Berufsbezogenheit. In: Lehrerbildung im vereinigten Deutschland. Frankfurt a. M. 1994, S. 19–41.
- FLACH, H./LÜCK, J./PREUSS, R.: Lehrerbildung im Urteil ihrer Studenten. Greifswalder Studien zur Erziehungswissenschaft. Frankfurt a. M. u. a. 1995.
- FÜHR, CHR.: Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Lehrerbildung in den neuen Ländern: ihre Entstehung und ihre Zielsetzung. In: Transformation der deutschen Bildungslandschaft. 30. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 1993, S. 195–198.
- GAUDE, P.: Schule und Lehrerbildung nach der „Wende“. In: Gruppendynamik. Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie 24 (1993), S. 303–320.
- GRASSEL, H.: Zur Entwicklung des pädagogischen Könnens. Rostock 1977.
- HENTIG, H. v.: Schule und Lehrerbildung neu denken. Vortrag auf der Fachtagung „Schule und Lehrerbildung neu denken“. Universität Bielefeld, April 1993.
- HOFFMANN, A./CHALUPSKY, J.: Zwischen Apathie und Aufbruchseuphorie. Lehrerinnen in der DDR in der Übergangszeit. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Pädagogik und Schule in Ost und West 2 (1991), S. 114–119.
- HOYER, H.-D.: Lehrer im Transformationsprozeß. Weinheim/München 1996.
- HÜBNER, P.: Innovationsbereitschaft Berliner Lehrerinnen und Lehrer unter Berücksichtigung von Arbeitszeit und Arbeitsbelastung. Berlin 1994.
- HÜBNER, P.: Die Vereinigung des Berliner Schulsystems und das Problem zweier pädagogischer Berufskulturen. In: W. BÖTTCHER (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild. (Initiative Bildung. Bd. 2.) Weinheim/München 1996, S. 202–220.
- KESSLER, W.: Lehrer-Schüler-Beziehungen und die pädagogische Führung. Berlin 1989.
- KÖHLER, G.: Schulwandel in Thüringen im Meinungsspiegel der Lehrer. In: Schulstrukturwandel in Thüringen. Präsentation erster Ergebnisse einer Befragung an 224 Schulen. Erfurt 1994.
- KORNADT, H.-J.: Erziehung und Bildung im Transformationsprozeß. In: St. HORMUTH u. a.: Individuelle Entwicklung, Bildung und Berufsverläufe. Berichte zum sozialen und politischen Wandel in Ostdeutschland. Opladen 1996, S. 201–272.
- LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Band 2: Methoden und Techniken. München 1989.
- LENHARDT, G./STOCK, M./TIEDTKE, M.: Zur Transformation der Lehrerrolle in der ehemaligen DDR. Vortrag auf dem Soziologen-Tag, Leipzig 1991.
- LESCHINSKY, A.: Lehrerbildung. In: Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bil-

- dungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Hamburg 1994, S. 684–711.
- MERKENS, H./BOEHNKE, K.: Ost-West-Vergleich als Kulturvergleich: Die Entscheidung für „emic“ oder „etic“ und ihre Konsequenzen. Vortrag auf dem DFG-Kolloquium zum Schwerpunktprogramm „Kindheit und Jugend in Deutschland vor und nach der Vereinigung“. Bamberg, 14.–15.5. 1993.
- MERZ, J./WEID, A.: Berufliche Wertorientierungen und Allgemeine Berufszufriedenheit von Lehrern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 28 (1981), S. 214–221.
- NÖTH, W.: Zur Theorie beruflicher Sozialisation. Dargestellt am Beruf des Grund- und Hauptschullehrers. Kronberg i.Ts. 1976.
- OELKERS, J.: Die Rolle der Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung. Vortrag auf der Fachtagung „Schule und Lehrerbildung neu denken“. Universität Bielefeld, April 1993.
- OLBERG, H.-J./PRIEBE, B./WENZEL, H.: Lehrerrolle und Lehreridentität in Wendezeiten: Herausforderungen und Aufgaben der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung in den Ostdeutschen Bundesländern. In: Gruppendynamik. Zeitschrift für angewandte Sozialpsychologie 24 (1993), S. 339–358.
- OLBERTZ, J.-H.: Universalisierung versus Spezialisierung: akademische Bildung im Konflikt zwischen Berufsvorbereitung und allgemeiner Handlungskompetenz. In: H.-H. KRÜGER (Hrsg.): Transformationsprobleme in Ostdeutschland: Arbeit, Bildung und Sozialpolitik. Opladen 1995, S. 59–73.
- ORTLEPP, W.: Ausgewählte Aspekte der Ausbildung von Unterstufenlehrern in der DDR. In: H.-H. KRÜGER (Hrsg.): Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR: zwischen Systemvorgaben und Pluralität. Opladen 1994, S. 257–274.
- PARSONS, T.: Social structure and personality. Glencoe (Ill) 1964.
- PARSONS, T./BALES, R. F.: Family, socialization and interaction process. New York 1955.
- RUDOLF, R./DÖBERT, H./WEISHAUPT, H.: Empirische Lehrerforschung in der DDR. Mit einem Beitrag von F.-P. SCHIMUNEK. (Erfurter Studien zur Entwicklung des Bildungswesens. Bd. 3.) PH Erfurt 1996.
- RUDOW, B.: Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastungen und Lehrerergesundheit. Bern/Göttingen 1994.
- SCHEUCH, K./VOGEL, H./HAUFE, E. (Hrsg.): Entwicklung der Gesundheit von Lehrern und Erziehern in Ostdeutschland. Ausgewählte Ergebnisse der Dresdener Langzeitstudien 1985–1994. TU Dresden 1995.
- SCHIMUNEK, F.-P.: Wandel durch Annäherung? Zur Sicht Erfurter Lehrer auf den Umbruch des Bildungswesens in Thüringen. In: Forschungsgruppe Schulstrukturwandel in Thüringen: Schulstrukturwandel in Thüringen. Ergebnisse einer Befragung von Schülern, Eltern und Lehrern in der Stadt Erfurt, PH Erfurt 1993, S. 49–72.
- SCHIMUNEK, F.-P.: Einstellungen zum Lehrerberuf – Trends bei Lehrern und Lehrerstudenten in der DDR und im neuen Bundesland Thüringen von 1975 bis 1993. In: R. RUDOLF/H. DÖBERT/H. WEISHAUPT: Empirische Lehrerforschung in der DDR. (Erfurter Studien zur Entwicklung des Bildungswesens. Bd. 3.) PH Erfurt 1996, S. 185–223.
- SCHWERIN, E.: Pädagogik war Politik mit anderen Mitteln. Über einige pädagogische Grundlagen des Bildungswesens der DDR. In: Neue Sammlung 32 (1992), S. 301–316.
- TERHART, E.: Neuere empirische Untersuchungen zum Lehrerberuf. Befunde und Konsequenzen. In: W. BÖTTCHER (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild. (Initiative Bildung. Bd. 2.) Weinheim/München 1996, S. 171–201.
- WEISHAUPT, H./ZEDLER, P.: Aspekte der aktuellen Schulentwicklung in den neuen Ländern. In: H.-G. ROLFF/K. O. BAUER u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 8: Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim 1994, S. 395–429.
- WENZEL, H.: Herausforderungen für die Lehrerbildung in den neuen Bundesländern. In: H. RÖHRS/A. PEHNKE (Hrsg.): Die Reform des Bildungswesens im Ost-West-Dialog. Frankfurt a. M. 1994, S. 207–222.
- WISSENSCHAFTSRAT (Hrsg.): Empfehlungen zur Lehrerbildung vom 5. Juli 1991. Köln 1991.

Anschrift des Autors

Dr. habil. Hans Döbert, Forschungsstelle Berlin des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, Warschauer Str. 34–38, 10243 Berlin

Veränderte Bedingungen für den wirtschaftsberuflichen Unterricht und Reaktionen von Lehrerinnen und Lehrern in den neuen Bundesländern

Folgen der Vereinigung der beiden deutschen Staaten

1. Einleitung

Der gesellschaftliche Umbruch, der sich in den Jahren 1989/90 auf dem Gebiet der ehemaligen DDR vollzog, war für die dortigen Lehrerinnen und Lehrer insgesamt, für die Lehrkräfte an kaufmännisch-verwaltenden Schulen aber im besonderen mit gravierenden Veränderungen in ihrer beruflichen Tätigkeit verbunden. Die angesprochenen Veränderungen betrafen die schulische Arbeit der Lehrkräfte in verschiedener Hinsicht, auf unterschiedlichen Ebenen, in unterschiedlicher Stärke.

Es wird in diesem Beitrag nicht möglich sein, das gesamte Spektrum dieser Veränderungen bzw. der sie auslösenden Faktoren auch nur annähernd vollständig zu erfassen. Mein Blick ist deshalb von vornherein auf einige ausgewählte Schwerpunkte gerichtet. Dabei soll es vor allem um die veränderten Bedingungen für das Planen und Realisieren von Unterricht gehen, also um das eigentliche Kernstück der Lehrertätigkeit.

Im Zentrum meiner Analyse stehen deshalb die Veränderungen im curricularen Bereich. Von ihnen wurde die unterrichtliche Arbeit der Wirtschaftslehrerinnen und -lehrer in den neuen Bundesländern nach der Wende sicherlich am stärksten betroffen. Es ist dies eine Arbeit, die im Rahmen der Institution „Schule“ und bezogen auf eine bestimmte Schüler- bzw. Auszubildendenklientel stattfindet. Veränderte Bedingungen für den wirtschaftsberuflichen Unterricht und die sich daraus herleitenden Reaktionen von Lehrkräften zu diskutieren setzt deshalb voraus, zumindest holzschnittartig auch auf die veränderten Bedingungen im Bereich von Schulorganisation und -administration sowie auf die veränderte Schüler- bzw. Auszubildendenklientel an diesen Schulen einzugehen. Mit einem solchen – wenn auch nur exemplarischen – Bezug auf wesentliche Kontextfaktoren von Unterricht orientiere ich mich vor allem an der „Ökologie der menschlichen Entwicklung“ BRONFENBRENNERS (1981, S. 38), nach der „Umwelt ... als eine ineinandergeschachtelte Anordnung konzentrischer, jeweils von der nächsten umschlossener Strukturen“ zu begreifen ist.

Individuelle Entwicklung wird nach diesem Ansatz verstanden „als dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt“ (S. 19).

Gerade eine solche theoretische Perspektive scheint geeignet, um die veränderte Situation für Lehrkräfte an wirtschaftsberuflichen Schulen in den neuen Bundesländern zumindest in ihren Grundzügen zu beschreiben. Ich will dies vor allem im ersten Teil meiner Ausführungen tun. In einem zweiten Teil werde ich

anhand der Befunde einer kleineren empirischen Studie darauf eingehen, wie die Lehrkräfte an diesen Einrichtungen auf die angesprochenen Veränderungen reagiert haben.

2. *Veränderungen von Schulorganisation und -administration und Wandel der Klientel*

Wie bereits angedeutet, soll hier nur sehr grob auf einige zentrale Probleme aufmerksam gemacht werden, mit denen sich die Wirtschaftslehrerinnen und -lehrer in den neuen Bundesländern nach der Wende konfrontiert sahen. Diese Probleme betrafen zwar in der Regel nicht unmittelbar deren unterrichtliche Arbeit, beeinflussten sie aber dennoch mehr oder weniger stark.

Dies betrifft z. B. die nach der Wende neuen *schuladministrativen und schulorganisatorischen Strukturen*. Um das Ausmaß des Neuen in diesem Bereich zu begreifen, ist wohl als erstes davon auszugehen, daß die Mehrheit der Wirtschaftslehrerinnen und -lehrer unter DDR-Bedingungen in Betriebsberufsschulen gearbeitet hat.

Die Betriebsberufsschule war eine (Schul-)Organisationsform, die strukturell und hinsichtlich der Schülerzahlen eine relativ überschaubare Einheit darstellte (im Bereich des Groß- und Außenhandels waren es z. B. in Berlin 600 bis 1200 Auszubildende). Die Kooperation der beiden Lernorte – Betrieb und Schule – war für diese Einrichtungen ein konstitutives Merkmal. Geleitet wurden Betriebsberufsschulen von Direktoren, die, in die Hierarchie betrieblicher Leitungsstrukturen eingebunden, mit einem vergleichsweise hohen Maß an Kompetenzen und Befugnissen ausgestattet waren, während die Arbeit der Schulaufsichtsbehörde (Schulinspektion) von den Lehrerinnen und Lehrern dieser Schulen kaum wahrgenommen wurde.

Der beruflichen Bildung in der ehemaligen DDR lag in der Regel ein eher uniformes Ausbildungsmodell mit einer zweijährigen Ausbildungszeit zugrunde (eine Ausnahme bildete z. B. die Berufsausbildung mit Abitur, sie erfolgte in einem Zeitraum von drei Jahren). Bezogen auf den alltäglichen Unterricht der Lehrkräfte an den Wirtschaftsschulen, erwuchs daraus ein relativ hoher Grad von Kontinuität der beruflichen Anforderungen und eine eher beschleunigte Routinisierung der Arbeit.

Stark verändert hat sich für die Wirtschaftslehrerinnen und -lehrer in den neuen Bundesländern auch die Funktion und Verantwortung, die ihnen bezüglich der neuen Abschlüsse und Prüfungen nach der Wende an ihren Schulen zukam. Erinnert sei in diesem Kontext an die Verantwortung der Einzelschule und der jeweiligen Fachlehrer für die Abnahme der Facharbeiterprüfung in der ehemaligen DDR; sie betraf den theoretischen Teil der Prüfung in vollem Umfang und den berufspraktischen Teil in Form von „Mitwirkung“.

Exemplarisch sind damit einige wesentliche Organisationsaspekte und -formen berufsschulischer Ausbildung in der ehemaligen DDR angesprochen, sie reichen bei weitem nicht aus, das Ausbildungssystem insgesamt zu charakterisieren. Die von mir gewählten Beispiele sollen lediglich die Problemlage im schulorganisatorischen Bereich illustrieren helfen, mit der sich Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern zur Zeit der Wende

konfrontiert sahen; denn ihre Arbeitsstätten waren nunmehr Zentren beruflicher Schulen oder – wie in Berlin – in Struktur und Größe kaum noch überschaubare Oberstufenzentren. Um einen Vergleich zu den bereits erwähnten Betriebsberufsschulen in der ehemaligen DDR herzustellen, sei erwähnt, daß z.B. allein in einem Berliner Oberstufenzentrum für Handel mehr als 6000 Schüler und Auszubildende unterrichtet werden, und dies in verschiedenen Bildungsgängen in teilzeit- und vollzeitschulischer Form. Das heißt, Fachlehrer können hier z.B. sowohl in Klassen des dualen Ausbildungssystems als auch bei Schülern der Berufsfachschule, der Fachoberschule oder der gymnasialen Oberstufe eingesetzt werden.

Prüfungen im dualen System der Berufsausbildung haben nunmehr den Status externer Kammerprüfungen. Viele Lehrerinnen und Lehrer nehmen dies immer noch als eine hohe psychische Belastung wahr, da die Prüfungsleistungen der Auszubildenden plötzlich zu einem von „außen“ nicht nutzbaren Kriterium ihrer eigenen pädagogischen Leistungen werden.

Eine Lernortkooperation war an diesen neuen Schulen bzw. Schulzentren kaum feststellbar. In manchen Fällen konnte sie aufgrund ausgeprägter persönlicher Kontakte einiger engagierter (Ost-)Lehrkräfte auch nach der Wende fortgesetzt werden, überwiegend aber wurde sie von dem Ausbildungspersonal beider Lernorte nicht mehr angestrebt (vgl. dazu ausführlicher KUDELLA u. a. 1994; KUDELLA/SQUARRA 1996). Unsere Untersuchungen dazu zeigten, daß die meisten Wirtschaftslehrerinnen und -lehrer in den neuen Bundesländern dieses weitgehende „Wegbrechen“ der Lernortkooperation als ausgesprochen defizitär empfanden; die Befragten nannten es häufig als einen Faktor, der ihre berufliche Zufriedenheit eher negativ beeinflusst hat (vgl. SQUARRA/VAN BUER 1994).

Wenden wir uns nun kurz den Problemen zu, die sich aus den *Veränderungen der Schüler- und Ausbildungsklientel* an den wirtschaftsberuflichen Schulen ergaben. Wies diese Klientel unter DDR-Berufsschulbedingungen bezüglich des Lebensalters der Schüler und deren in Form allgemeiner Abschlüsse attestierten Eingangsvoraussetzungen eine relative Homogenität auf, sahen sich die Wirtschaftslehrer in den neuen Bundesländern in der Nach-Wende-Zeit eher heterogen zusammengesetzten Klassenverbänden gegenüber. In ihnen waren Altersunterschiede von fünf bis sechs Jahren keine Seltenheit, und häufig lernten nunmehr Studienabbrecher neben Realschulabsolventen.

Nur am Rande soll in diesem Zusammenhang erwähnt sein, daß sich mit der Wende die Klientel der Schüler bzw. Auszubildenden auch hinsichtlich der Verteilung der Geschlechter verändert hat. Waren unter DDR-Bedingungen 80 bis 90% der Auszubildenden im kaufmännisch-verwaltenden Bereich weiblich, so wiesen die vergleichbaren Klassen im Berufsfeld I nach der Wende, bezogen auf das Geschlecht, eine eher paritätische Zusammensetzung auf (die Einzelhandelskaufleute bilden hier wohl eher eine Ausnahme).

Die Schüler- und Auszubildendenklientel aber hat sich auch in anderer Hinsicht verändert. War das Bild einer Berufsschulklasse an kaufmännisch-verwaltenden Schulen in der ehemaligen DDR eher geprägt durch Auszubildende, die bereit waren, die Maßnahmen der „sozialistischen Erziehung“ zu akzeptieren (manchmal auch nur zu erdulden) und die Lehrinhalte mehr oder weniger unkritisch und unhinterfragt entgegenzunehmen, so führte der gesellschaftliche Umbruch Anfang der neunziger Jahre hier zu einem veränderten Selbstbewußtsein.

In einer Lehrerbefragung im Jahre 1993, auf die im zweiten Teil dieses Beitrags eingegangen wird, schätzte die Mehrheit der Befragten die Auszubildenden in der Berufsschule als kritisch und selbstbewußt, in vielen Fällen auch als überaus „fordernd“ ein. Die meisten der befragten Lehrkräfte nahmen diese Veränderungen im Schülerverhalten jedoch nicht als positive und förderliche Bedingungen von Unterricht wahr, sondern sprachen in diesem Kontext von einer „schlechter werdenden Disziplin“ der Auszubildenden.

Es ist allerdings zu vermuten, daß die von den Lehrkräften wahrgenommenen Disziplinprobleme im wirtschaftsberuflichen Unterricht ihre Ursachen auch im objektiven Bereich haben. Unter DDR-Bedingungen galt nach Abschluß der Berufsausbildung die Übernahme des Auszubildenden in ein Beschäftigungsverhältnis als absolut gesichert, ein Risiko der „zweiten Schwelle“ war damit faktisch unbekannt. Demgegenüber signalisieren die aktuellen Zahlen vom Arbeitsmarkt, daß immer weniger Jugendliche die Chance haben, nach Abschluß ihrer Ausbildung in ein dauerhaftes Arbeits- oder Beschäftigungsverhältnis übernommen zu werden, und die neuen Bundesländer sind davon im besonderen Maße betroffen. Daß sich diese Situation nicht förderlich auf Motivationslage und Lernbereitschaft und damit auch auf die Unterrichtsdisziplin der Auszubildenden auswirkt, muß wohl nicht näher begründet werden.

Bereits dieser kurze Problemaufriß läßt vermuten, daß für die Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern der Prozeß der Wende mit weitreichenden Veränderungen ihrer Arbeitsbedingungen und einer erheblichen Erhöhung ihrer beruflichen Belastung verbunden war. Am stärksten dürfte dabei jedoch die Wirkung gewesen sein, die von den Veränderungen im *curricularen Bereich* ausging.

3. *Veränderungen der curricularen Inhalte und ihrer wissenschaftstheoretischen Grundlagen*

Die Präambel des Curriculums für den wirtschaftsberuflichen Unterricht in der ehemaligen DDR wies zwar aus, daß dieses in seiner grundlegenden Zielstellung und inhaltlichen Bestimmtheit prinzipiell auf die vom künftigen Berufsträger zu leistende Arbeit, also auf eine berufsspezifisch strukturierte Gesamtheit kaufmännisch-verwaltender Tätigkeiten, gerichtet sei. In seiner inneren Logik und hinsichtlich des kategorialen Rahmens der in ihm verankerten Lehrinhalte aber blieb dieses Curriculum doch im höchsten Maße wissenschaftsorientiert.

Dem schien zwar einerseits gerade die in den achtziger Jahren in der Unterrichtsmethodik-Forschung der ehemaligen DDR immer stärker werdende Betonung des „Tätigkeitskonzepts“ zu widersprechen. Andererseits jedoch waren dessen Realisierung in der Schul- und Unterrichtspraxis von vornherein Grenzen gesetzt – und dies vor allem eben im curricularen Bereich. Solche Grenzen wurden z.B. mit besonderer Deutlichkeit in der „Grundberufsproblematik“ sichtbar.

In den Curricula dieser Grundberufe – im kaufmännisch-verwaltenden Bereich waren es z.B. der Wirtschaftskaufmann und der Finanzkaufmann – wurde von einer einjährigen gemeinsamen Grundausbildung für eine Reihe beruflicher Spezialisierungen ausgegangen. Letztere sollten dann jeweils im zweiten

Ausbildungsjahr realisiert werden (im Grundberuf Wirtschaftskaufmann waren solche Spezialisierungen z.B. der Großhandelskaufmann, der Industriekaufmann, der Kaufmann für Wohnungswirtschaft u.a.). Gerade die gemeinsame Grundausbildung aber war es vor allem, die die Dominanz der Wissenschaftsorientierung in den Lehrplänen der ökonomischen Kernfächer stützte; denn Grundausbildung hieß in der Diktion dieser Curricula in erster Linie Vermittlung und Aneignung der Lehrinhalte auf der Ebene höherer Verallgemeinerung oder, im erkenntnistheoretischen Sinne, das Zielen auf Abstraktionen, die erst in der Spezialisierungsphase ihre jeweilige Konkretion erfahren sollten.

So wurde z.B. in der betriebsökonomischen Grundlagenbildung der Wirtschaftsvertrag rein abstrakt als ein zweiseitiges Rechtsgeschäft behandelt. Eine Simulation vertragsvorbereitender oder -realisierender Tätigkeiten, wie sie für einen handlungsorientierten Unterricht typisch wäre, schloß sich damit in dieser Phase von selbst aus; denn diese hätte sofort und unmittelbar die Konkretisierung des Vertrages nach der Art (z.B. Kauf-, Liefer- oder Mietverträge) bzw. dem Wirtschaftsbereich (z.B. Verträge in der Industrie, im Handel oder in der Wohnungswirtschaft) u. a. m. vorausgesetzt.

Das heißt, die zur Verallgemeinerungen führenden Abstraktionen waren nur in bezug auf thematische Strukturen (zur Frage der Qualität von Wissen vgl. u.a. DUBS 1989, S. 638) sinnvoll, sie orientierten sich am Wissen und betrafen die „anzueignenden Muster beruflicher Tätigkeiten“ nicht direkt, denn die Aneignung letzterer erfolgt immer ganzheitlich, situationsabhängig und kontextbezogen. Eine grundlegende Voraussetzung dafür, daß sich in diesen Wissensstrukturen nicht bloßer Eklektizismus, sondern Über-, Unter- und Nebenordnungen sowie Vernetzungen zwischen den (Fach-)Begriffen und Kategorien spiegelten (vgl. hierzu auch DUBS 1989, S. 638), war aber erst und hauptsächlich mit der dominanten Orientierung des entsprechenden Curriculums an der Fachwissenschaft gegeben. Wissenschaftsorientierung im Bereich ökonomischer Lehrgegenstände aber hieß unter den gesellschaftlichen Bedingungen in der ehemaligen DDR systematischer Bezug auf die marxistische Wirtschaftswissenschaft.

Diese hatte ihre höchste theoretische Verallgemeinerung und methodologische Grundlage in der Politischen Ökonomie als dem zentralen Bestandteil der marxistischen Weltanschauung. Die Politische Ökonomie spielte deshalb im Prozeß wirtschaftsberuflicher Ausbildung eine doppelt gewichtige Rolle.

Sie war zum einen die letztendliche Stufe wissenschaftlicher Abstraktion und theoretischer Verallgemeinerung im Gebäude der durch die marxistische Wirtschaftswissenschaft begründeten Lehrinhalte. Sie war zum anderen jedoch auch der zentrale Baustein einer marxistischen weltanschaulichen Bildung. Das heißt, alle theoretischen Reflexionen in der Wirtschaftswissenschaft, aber auch alle praktischen ökonomischen Aktivitäten waren in ihrer Begründung und Legitimierung in dieses einheitliche System von Gesellschaftswissenschaft (im engeren Sinne von Wirtschaftswissenschaft), Weltanschauung und Ideologie eingebunden.

Die Wissenschaft war in diesem Kontext nicht gefordert, die Theorie zu hinterfragen, Hypothesen falsifizierbar zu formulieren oder Theoreme so zu konstruieren, daß sie intersubjektiv überprüfbar wären, wie es uns z.B. vom Kritischen Rationalismus POPPERScher Prägung (vgl. POPPER 1979) anheimgestellt wird, nein, sie erfüllte primär eine Bestätigungsfunktion. Es ging der Gesell-

schaftswissenschaft und mit ihr der Wirtschaftswissenschaft vor allem und überhaupt um die Bestätigung der prinzipiellen Richtigkeit der MARXschen Hypothese des Historischen Materialismus, die von der objektiven und gesetzmäßigen Entwicklung der menschlichen Gesellschaft hin zu einer kommunistischen Gesellschaftsordnung ausging.

Mit einem derartigen Wissenschaftsanspruch waren aber gleichzeitig eine Reihe pädagogisch-didaktischer Implikationen verbunden, die den wirtschaftsberuflichen Unterricht in der ehemaligen DDR in charakteristischer Weise prägten. Prononciert seien in diesem Zusammenhang hervorgehoben:

- 1) Jedwedem Bildungs- und Erziehungsprozeß im wirtschaftsberuflichen Unterricht war eine außerpädagogische Sinn-Norm vorgegeben, in der Fachwissenschaftliches (d.h. hier Wirtschaftswissenschaftliches), Weltanschauliches und Ideologisches zu einer nicht mehr auftrennbaren Einheit verschmolzen. Der Auszubildende wurde eher als Objekt denn als Subjekt von Bildungsmaßnahmen gesehen, in deren Zentrum Kenntnisse und Normen standen (vgl. ERPENBECK/WEINBERG 1996, S. 18).

Fachkompetenz war im Bereich ökonomischer Gegenstände ebenso eine Komponente weltanschaulicher Einstellungen und ideologischer Überzeugungen, wie letztere erst zum eigentlichen „Schlüssel“ für das Nachvollziehen der inneren Logik der marxistischen Wirtschaftswissenschaft wurden.

- 2) Die marxistische Weltanschauung wurde als die einzig wissenschaftliche Weltanschauung begriffen. Da die Politische Ökonomie zentraler Bestandteil der marxistischen Weltanschauung war, gleichzeitig aber auch höchste Verallgemeinerung und methodische Grundlage aller wirtschaftswissenschaftlichen Teil- und Einzeldisziplinen, übertrug sich dieser Anspruch „einziger Wissenschaftlichkeit und Wahrhaftigkeit“ auch auf das Gebäude der Wirtschaftswissenschaften und letztendlich – vermittelt durch die Wissenschaftsorientierung des Curriculums – auf die Lehrinhalte des wirtschaftsberuflichen Unterrichts.

Das heißt, nicht Wissenschaftspluralismus, Paradigmenvielfalt oder Widerstreit der Auffassungen lag den curricularen Inhalten dieses Unterrichts zugrunde, sondern eher das dogmatische Festmachen an ideologisch nicht zu hinterfragenden fachlichen (und weltanschaulichen) Positionen. Widerspruchsfreiheit im Verhältnis der theoretischen Positionen wirtschaftswissenschaftlicher Teil- und Einzeldisziplinen (bzw. der sie im Unterricht repräsentierenden Fächer wie z.B. Betriebsökonomik) in bezug auf die Grundaussagen der Politischen Ökonomie war für den Fachlehrer häufig in weit höherem Maße „Wahrheitskriterium“ als die zur ökonomischen Theorie oft im Widerspruch stehende Wirtschaftsrealität.

- 3) Mit der Einheit von Weltanschauung und Fachwissenschaft in der Politischen Ökonomie war auch der methodologische Rahmen für die didaktisch-methodischen Gestaltungsformen des wirtschaftsberuflichen Unterrichts vorgegeben. Didaktisch-methodische Instrumentarien für diesen Unterricht wurden z.B. auf der Grundlage der materialistischen Dialektik und Erkenntnistheorie erarbeitet. Grundpositionen, wie z.B. die Einheit von Abstraktem und Konkretem, von Sinnlichem und Rationalem oder von Historischem und Logischem, hatten ihren gemeinsamen Bezugspunkt im Paradigma des Abbilds bzw. der Widerspiegelung. Für konstruktivistische Denkansätze, d.h. für ein

Verständnis von Unterricht als subjektiver Konstruktion bzw. Rekonstruktion gesellschaftlich legitimer Bilder von Welt und eine damit gleichermaßen postulierte Ausdehnung der Handlungs- und Entscheidungsfreiräume für die Lernenden (vgl. z. B. VAN BUER 1990; GERSTENMAIER/MANDL 1995; DUBS 1995, 1996) bot dieses jedoch kaum einen Raum.

Ich werde im vierten Kapitel dieses Beitrags auf dieses Problem noch einmal ausführlicher eingehen.

Mit diesem Exkurs zu den wissenschaftstheoretischen und methodologischen Grundlagen des wirtschaftsberuflichen Unterrichts in der ehemaligen DDR sollten lediglich die Grundlinien der paradigmatischen Plattform nachgezeichnet werden, auf der sich Anfang der neunziger Jahre der curriculare Umbruch für die Lehrkräfte an den Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern vollzog.

Vor den Lehrerinnen und Lehrern dieser Schulen standen plötzlich gänzlich neue fachwissenschaftliche Hintergrundmodelle im Bereich der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre, von deren Verständnis ihre Fachkompetenz nunmehr wesentlich abhing. In diesen Modellen, seien sie neoklassischer oder postkeynesianischer Färbung, spiegelte sich für sie ein bis dato nicht erfahrener Wissenschaftspluralismus.

Bisher eindeutig zu beantwortende und für die meisten von ihnen auch beantwortbare fachinhaltliche Fragen wurden zu „offenen“ Problemen.

Diese grundlegenden fachwissenschaftlichen Neuorientierungen nahmen für viele Lehrkräfte an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern deshalb einen regelrechten „Barrierencharakter“ an. Um das Bild vom Ausmaß und der Kompliziertheit dieses Transformationsprozesses noch ein wenig transparenter zu machen, seien zumindest einige dieser inhaltsbezogenen Neuorientierungen exemplarisch herausgestellt.

- Der Lehrende, der Ökonomie allgemein bislang im Sinne der marxistischen Wirtschaftstheorie als „gesellschaftliche Verhältnisse“ (in letzter Instanz als „Produktionsverhältnisse“) definiert hatte, stand in der Volkswirtschaftslehre nunmehr vor der Aufgabe, das Verhalten von Wirtschaftssubjekten zu beschreiben und zu erklären.
- Der Lehrende, der entsprechend der marxistischen Wirtschaftstheorie die von der ökonomischen Basis her bestimmte gesellschaftliche Entwicklung als einen Prozeß angesehen hatte, der durch objektive Gesetze (Kausalgesetze) determiniert wurde, sah sich nunmehr in der Volkswirtschaftslehre vor allem mit „Funktionalgesetzen“ konfrontiert, die jeden Historizismus in der Betrachtung ausschlossen (zum Problem des Historizismus vgl. vor allem POPPER 1987).
- Der Lehrende, der bislang eine objektive Werttheorie als Kernstück der marxistischen Wirtschaftstheorie vermittelt hatte, sah sich in der Volkswirtschaftslehre konfrontiert mit den Auffassungen zu einer subjektiven Werttheorie, die sich am „Grenznutzen“ orientierte.

Mit diesen Beispielen, die sich fortsetzen ließen, soll noch einmal hervorgehoben werden, daß es sich bei den sich seit 1989/90 vollziehenden Transformationsprozessen, bezogen auf die meisten curricularen Inhalte des wirtschaftsberufli-

chen Unterrichts, nicht um einige inhaltliche Veränderungen und Ergänzungen schlechthin handelte, wie etwa das Sichgewöhnen an neue Kalkulationsformen, einen neuen Kontenrahmen oder neue Leitungsstrukturen und Rechtsformen der Unternehmungen.

Natürlich gab es auch Lehrinhalte, die über die Wende hinweg stabil blieben – denken wir nur an die Grundlagen der Doppik im Fach Rechnungswesen. Dies war aber eher die Ausnahme. In der Regel ging es, bezogen auf den wirtschaftsberuflichen Unterricht, um einen Austausch von Theorien und nicht um einen bloßen Instrumentenwechsel.

Dieser Austausch von fachwissenschaftlichen Hintergrundmodellen vollzog sich zudem als ein Prozeß, in dem jegliche theoretische „Vermittlungshilfe“ fehlte. Es gab 1989/90 (und auch heute) keine ausgearbeitete(n) Theorie(n) zu Transformationsprozessen im Gesellschaftssystem bzw. im wirtschaftlichen Subsystem (erst seit Anfang der neunziger Jahre wird vom „Konstitutionsprozeß einer Transformationstheorie“ gesprochen; vgl. dazu DOBISCHAT/LIPSMEIER/DREXEL 1996, S. 20).

So wie sich dieser Prozeß der Transformation in praxi als ein Prozeß radikaler Veränderungen vollzog (denn auch hier gab es, abgesehen von einzelnen „Joint-venture-Konstruktionen“, keine „vorbereitenden“ Mischformen), der für viele deshalb verbunden war mit einer Reihe durchaus leidvoller Erfahrungen, so vollzog er sich für die Lehrkräfte im wirtschaftsberuflichen Unterricht auch als ein Prozeß radikaler und essentieller Umbrüche, die bei den Lehrenden zwangsläufig zu völlig neuen Denk- und Interpretationsmustern führen mußten bzw. diese in kürzester Zeit voraussetzten.

Aufgrund des in der didaktischen Theorie weitestgehend anerkannten Implikationszusammenhangs von Inhalt und Methode (vgl. BLANKERTZ 1969; HEIMANN/OTTO/SCHULZ 1972) ist zu vermuten, daß die bisher diskutierten Transformationsprobleme nicht nur die semantische Dimension von Unterricht betrafen, d.h. nicht auf den intentional-thematischen Bereich beschränkt blieben, sondern durchaus auch auf die syntaktische Dimension und damit auf die Ebene der methodisch-medialen Entscheidungen durchschlugen.

In welchem Grade und Ausmaß dies geschehen ist und wie das von den Lehrerinnen und Lehrern an wirtschaftsberuflichen Schulen wahrgenommen wurde, soll im abschließenden Teil dieses Beitrages anhand der Befunde einer kleineren empirischen Studie dargestellt werden.

Diese Studie habe ich gemeinsam mit J. VAN BUER 1993 durchgeführt (vgl. SQUARRA/VAN BUER 1994; VAN BUER/SQUARRA u. a. 1995). In sie involviert waren Lehrkräfte an wirtschaftsberuflichen Schulen in den neuen Bundesländern, die im Durchschnitt über eine 18jährige Berufserfahrung verfügten. Das heißt, diese Lehrkräfte hatten ihre universitäre Ausbildung zum Diplomhandelslehrer bzw. zum Diplomökonompädagogen unter den gesellschaftlichen Bedingungen in der ehemaligen DDR erfahren, ihr unterrichtliches Denken und Handeln war weitestgehend geprägt durch erziehungstheoretische, didaktische und unterrichtsmethodische Positionen im Rahmen einer marxistischen Pädagogik.

Das Ausmaß der Transformationsprobleme dieser Lehrkräfte im didaktisch-methodischen Bereich ihrer Arbeit einschätzen zu können setzt daher die Klärung zumindest einiger grundsätzlicher Positionen der DDR-Didaktik sowie der Theorie der Unterrichtsmethodik ökonomischer Lehrgegenstände voraus.

4. Zentrale Grundpositionen der DDR-Didaktik und ihrer Reflexion in der Unterrichtsmethodik ökonomischer Lehrgegenstände

Die Didaktik in der ehemaligen DDR ging von einem Verständnis von Unterricht aus, das diesen als einen gesetzmäßigen und damit durch den Lehrenden soweit wie möglich zu planenden und zu kontrollierenden Prozeß des Lehrens und Lernens vorgegebener Modelle von Welt begriff.

Diese im unterrichtlichen Bildungs- und Erziehungsprozeß zu vermittelnden und anzueignenden Modelle wurden als Abbilder von Teilbereichen einer gesetzmäßig determinierten objektiven Realität verstanden.

Angestrebt wurde eine möglichst hohe Adäquatheit dieser modellhaften Abbildung gegenüber der Wirklichkeit und eine Überprüfung der mit diesen Abbildern verknüpften Aussagen an dem für die materialistische Philosophie grundlegenden Wahrheitskriterium „Praxis“.

Im Mittelpunkt der didaktischen Reflexion stand der sozial determinierte Charakter dieser Abbilder, aber auch des Abbildungsprozesses (vgl. z.B. HEINZE/GEUTHER u.a. 1981, S. 52), ein Zusammenhang, der sich im didaktischen Prinzip der Einheit von wissenschaftlicher Bildung und allseitiger sozialistischer Erziehung niederschlug und in der einschlägigen DDR-Literatur als didaktisches Leitprinzip bezeichnet wurde (vgl. z.B. KLINGBERG 1982, S. 212). Als Grundstruktur des Unterrichtsprozesses wurde die Ziel-Inhalt-Methoden-Bedingungs-Relation begriffen. Sie war strukturell weitgehend vergleichbar mit dem in der Lehrerbildung der alten Bundesländer bis zum heutigen Tag favorisierten lerntheoretischen Ansatz der Didaktik, speziell dem strukturanalytischen Teil dieses Modells (vgl. HEIMANN/OTTO/SCHULZ 1972).

Einerseits wurden zwar die in diese Ziel-Inhalt-Methoden-Bedingungs-Relation eingelagerten Interdependenzen von den DDR-Didaktikern immer wieder betont (auch dies wiederum durchaus vergleichbar mit dem in der Strukturanalyse des lerntheoretischen Didaktikmodells begründeten Implikationszusammenhang); andererseits jedoch wurde – speziell in der angewandten Forschung – die Dominanz der sogenannten Primärrelationen in der Regel mittels methodischer Empfehlungen und Materialien auf die konkrete Unterrichtsgestaltung übertragen. Eine Ideologiekritik, vergleichbar mit der Faktorenanalyse der lerntheoretischen Didaktik (also in Form von Normenkritik, Faktenbeurteilung und Formenanalyse; vgl. ebd.), war im Modell der DDR-Didaktik nicht enthalten.

Auch die Unterrichtsmethodik ökonomischer Lehrgegenstände als eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin war durch die Grundstruktur der Ziel-Inhalt-Methoden-Bedingungs-Relation charakterisiert. In ihrem Verhältnis zur Didaktik spiegelte sich die Dialektik von Konkretem und Abstraktem. Bezogen auf die Forschung, charakterisierte KLINGBERG (1982, S. 65) diesen Zusammenhang als „ein Verhältnis korrelativer, aufeinander bezogener Fragestellungen“.

Die Unterrichtsmethodik ökonomischer Lehrgegenstände bezog sich in der ehemaligen DDR in etwa auf den Objektbereich, der in den alten Bundesländern seit eh und je Gegenstand der fachdidaktischen (wirtschaftsdidaktischen) Forschung war – allerdings in ihrer methodologischen Ausrichtung und Bestimmtheit gegenüber letzterer mit einigen Unterschieden und einer sich daraus ergebenden „Sichtverengung“ behaftet.

Der materialistischen Auffassung von der gesetzmäßigen Determiniertheit des Unterrichtsprozesses folgend, war die Forschung der Unterrichtsmethodik ökonomischer Lehrgegenstände auch auf die allgemeinen und notwendigen Zusammenhänge in dem von ihr reflektierten Objektbereich gerichtet, ohne allerdings solche Gesetze bereits ausweisen zu können.

Mit den sogenannten Invarianzen (darunter wurden im wesentlichen Zusammenhänge verstanden, die das relativ Stabile im unterrichtsmethodischen Vorgehen der Wirtschaftslehrer markierten) wurde auf der Ebene der Deskription faktisch eine Erkenntnisvorstufe solcher gesetzmäßigen Zusammenhänge angesprochen (vgl. hierzu KLAUSER/SQUARRA 1986). Aus dem Konstrukt der Invarianzen bzw. der invarianten Zusammenhänge leiteten sich Prinzipien für die Gestaltung des ökonomischen Fachunterrichts ab, die letztendlich eine präskriptive Funktion erfüllten und damit explizit den normativen Charakter dieses Theoriemodells spiegelten (vgl. hierzu auch SCHINK/SQUARRA 1982).

Allerdings darf davon ausgegangen werden, daß diese Normativität auf die syntaktische Dimension von Unterricht, d.h. vor allem auf die Ebene der methodisch-medialen Entscheidungen, nicht mit gleicher „Gewalt“ durchschlug wie beispielsweise auf die Ziel-Inhalt-Relation. Methodisch-mediale Entscheidungen sind nicht linear, stringent und lückenlos durch Deduktionen aus vorpädagogischen Normen abzuleiten bzw. zu sichern. Vielmehr ist ein „Deduzieren“ hier jeweils flankiert durch eine Reihe von Zusatzentscheidungen, die den Deduktionshypothesen immer eine gewisse „Unschärfe“ verleihen (vgl. dazu vor allem MEYER 1972, S. 48).

Das Unterrichtsmethodische im engeren Sinne bot deshalb den Lehrkräften an wirtschaftsberuflichen Schulen in der ehemaligen DDR, gemessen an anderen Bereichen ihrer pädagogischen Tätigkeit, die wohl größten Freiräume. Die Resultate unserer Untersuchungen bestätigten, daß sie von vielen Lehrerinnen und Lehrern auch genutzt wurden.

Es lag daher des weiteren die Vermutung nahe, daß die mit der „Wende“ verknüpften Neuorientierungen im Bereich der methodisch-medialen Entscheidungen von den Lehrkräften an den wirtschaftsberuflichen Schulen in den neuen Bundesländern deshalb auch nicht als eine ähnlich hohe Barriere und mit einem ähnlich hohen Grad an Verunsicherung wahrgenommen wurden wie die Umbrüche im curricularen Bereich.

5. Veränderungen in der beruflichen Befindlichkeit der Lehrkräfte – Ergebnisse einer empirischen Studie

Die bereits angesprochene Pilotstudie zu beruflicher Zufriedenheit, beruflicher Belastung und unterrichtlichem Alltagshandeln von Lehrerinnen und Lehrern an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern wurde im November 1993 mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens durchgeführt. Die schriftliche Befragung bezog sich auf ca. 100 Lehrkräfte (Rücklaufquote 74%).

Gefragt wurde zum einen nach der wahrgenommenen beruflichen Zufriedenheit dieser Lehrerinnen und Lehrer. Für uns war von besonderem Interesse, festzustellen, ob und, wenn ja, wie sich die berufliche Zufriedenheit der befragten Lehrkräfte durch die Ereignisse der „Wende“ 1989/90 verändert hat.

Zum anderen wurde nach der wahrgenommenen beruflichen Belastung gefragt. Auch hier ging es uns um die Veränderungen, die sich im Zuge des Transformationsprozesses ergaben.

Dabei strebten wir allerdings mit unseren Fragen eine Differenzierung der wahrgenommenen beruflichen Belastung an, und zwar hinsichtlich der Belastung im Bereich intentional-thematischer Planung und Realisation von Unterricht und hinsichtlich der Belastung im Bereich methodisch-medialer Lehrerentscheidungen (vgl. SQUARRA/VAN BUER 1994).

Wir haben die Ergebnisse dieser Studie bereits in einem Beitrag veröffentlicht, in dem es uns um Lehrerwahrnehmungen zur beruflichen Befindlichkeit im Kontext mit der Nutzung pädagogischer Freiräume ging (vgl. dazu VAN BUER/SQUARRA u. a. 1995). Im folgenden sollen die empirischen Befunde zu der empfundenen beruflichen Belastung und Zufriedenheit genutzt werden, um anhand ihrer noch einmal das Ausmaß der mit dem Transformationsprozeß verbundenen Probleme aus der Perspektive lehrerindividueller Wahrnehmung und Wertung deutlich zu machen.

Zur wahrgenommenen beruflichen Zufriedenheit der Befragten

Unser Erhebungsinstrument wies bezüglich des Aspekts der beruflichen Zufriedenheit die beiden folgenden zentralen Fragen auf:

- 1) Wie ausgeprägt war Ihre berufliche Zufriedenheit vor der Wende 1989/90?
- 2) Hat sich Ihre berufliche Zufriedenheit seit der Wende 1989/90 verändert – und wenn ja, in welcher Richtung?

Für ca. die Hälfte der von uns befragten Lehrenden war die berufliche Zufriedenheit vor der Wende positiv ausgeprägt. Die Rangfolge der Argumente, die diese Einschätzung stützten, war folgende:

- 1) die berufliche Erfüllung durch die pädagogische Arbeit als Lehrerin bzw. Lehrer,
- 2) eine ausgeprägte Kollegialität an der jeweiligen Einzelschule,
- 3) die gute Zusammenarbeit mit den Ausbildungsbetrieben und
- 4) die hohe Disziplin der Schüler im Unterricht.

Knapp 30% der Befragten brachten in ihren Antworten eine nur bedingte Zufriedenheit zum Ausdruck, während fast ein Viertel der Befragten die Frage nach ihrer beruflichen Zufriedenheit vor der Wende negativ beantworteten. Hauptargumente für ihre Unzufriedenheit waren vor allem die ideologischen Beschränkungen im curricularen Bereich und die Einbindung der schulischen Arbeit in außerschulische „gesellschaftliche“ Verantwortung.

Die Rangfolge der im einzelnen genannten Argumente lautete hier:

- 1) unüberbrückbare Widersprüche zwischen den theoretischen Lehrinhalten und der Wirtschaftspraxis,
- 2) ideologische Zwänge und staatliche Reglementierung,
- 3) hohe Belastungen im außerunterrichtlichen Bereich,
- 4) das Fehlen offener Kritik in Schule und Unterricht,
- 5) zuwenig Freiräume für das Handeln der Lehrkräfte und
- 6) häufig schlechte materielle Bedingungen an den Einzelschulen.

Bezogen auf die zweite Frage, also darauf, ob und, wenn ja, wie sich die berufliche Zufriedenheit dieser Lehrerinnen und Lehrer nach der Wende verändert hat, sprachen ca. 60% der Befragten von einer positiven Veränderung.

Die Argumente dieser Gruppe waren in der Rangfolge der Nennungen:

- die nunmehr größeren Freiräume der Lehrenden (z. B. Freiheit der Themenbestimmung, Paradigmenvielfalt, freie Lehrbuchwahl),
- keine Angst mehr vor ideologischer Verzweckung der pädagogischen Arbeit,
- bessere materielle Bedingungen an den Einzelschulen und nicht zuletzt
- die Möglichkeit, die Auszubildenden zu kritischer Haltung und Selbständigkeit zu erziehen.

In den Äußerungen dieser Gruppe von Lehrkräften kam zum Ausdruck, daß zum einen die größeren Freiräume vor allem im Bereich intentional-thematischer Entscheidungen und zum anderen die Veränderungen in der pädagogischen Normorientierung maßgebliche Gründe für die gestiegene berufliche Zufriedenheit in der „Nach-Wende-Zeit“ waren.

Während ca. 15% der Befragten feststellten, daß es hinsichtlich ihrer beruflichen Zufriedenheit keine Unterschiede für die Zeit vor und nach der Wende gab, hatte sich für gut ein Viertel der Befragten der Grad der beruflichen Zufriedenheit nach 1989/90 eher verringert.

Das Hauptargument dieser Lehrergruppe war vor allem die Nichtanerkennung bzw. nicht vollständige Anerkennung ihrer beruflichen Qualifikation nach der Wende. Es folgten – allerdings mit erheblich weniger Nennungen – solche Argumente wie Probleme mit dem Lehrstoff, Druck durch externe Prüfungen, schlechtere Disziplin der Schüler im Unterricht, kaum Teamarbeit im Lehrerkollegium und mit den Ausbildern, die Perspektivlosigkeit der Schüler und zu viel Verwaltungs- und Organisationsaufwand in der alltäglichen Unterrichts- und Schularbeit. Gerade in diesen zuletzt genannten Argumenten deutet sich bereits die von den Lehrkräften an wirtschaftsberuflichen Schulen in den neuen Bundesländern wahrgenommene und mit dem Transformationsprozeß verbundene Erhöhung der beruflichen Belastung an. Sie soll im folgenden Gegenstand einer differenzierteren Analyse sein.

Zu den wahrgenommenen Belastungen der Befragten

Alle befragten Lehrerinnen und Lehrer verwiesen auf eine Erhöhung ihrer beruflichen Belastung. Diese betraf allerdings in weitaus stärkerem Maße die semantische Dimension von Unterricht, wurde also speziell bei seiner fachlich-inhaltlichen Vorbereitung empfunden. Eine solche Belastungserhöhung nahmen ca. 80% der Befragten als besonders stark wahr, die restlichen 20% als eher durchschnittlich und nur in Ausnahmen sogar als geringfügig.

Unsere Analysen, aber auch weitere Gespräche mit den Lehrkräften ergaben, daß diese Belastungserhöhungen vor allem durch den Austausch der fachwissenschaftlichen Hintergrundmodelle im Bereich der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre und die daraus entstehenden curricularen Neuerungen in den ökonomischen Kernfächern verursacht wurden.

Ein gänzlich anderes Bild ergaben die Antworten auf die Frage nach den Be-

lastungsveränderungen im Bereich der methodisch-medialen Entscheidungen der Lehrkräfte. Nur ca. 5% der Befragten schätzten die Belastungserhöhung auf dieser Ebene als „stark“ ein. Etwa 40% waren der Meinung, die Belastung habe sich nur geringfügig bis mittelmäßig erhöht, während weitere 40% der Antwortter hier keinerlei Veränderungen wahrgenommen haben bzw. auf dem Fragebogen dazu nicht explizit Stellung bezogen.

Daß die verbleibenden ca. 15% der befragten Lehrkräfte ganz und gar von einer Verringerung der Belastung im methodisch-medialen Bereich gesprochen haben, hing aus unserer Sicht damit zusammen, daß für sie der unverhältnismäßig hohe Neu- und Mehraufwand für die inhaltliche Aufbereitung des Unterrichts spezielle unterrichtsmethodische Fragen und Probleme eher marginal erscheinen ließ, es sich hier also zu guten Teilen um eine Wahrnehmungsverzerrung handeln dürfte.

Insgesamt aber verwiesen die Resultate dieses Teils unserer Untersuchung darauf, daß sich die Befragten hinsichtlich der unterrichtsmethodischen Planung und Realisierung von Lehr-Lern-Prozessen in der Mehrzahl als ausgesprochen kompetent einschätzten. Die Gründe dafür sind nach unserer Auffassung vielfältig.

- Zum einen dürften sie in der starken unterrichtsmethodischen Orientierung der einphasigen Lehrerausbildung in der ehemaligen DDR liegen.
- Eng damit verbunden war ein System der zyklischen Lehrerweiterbildung, in der der Unterrichtsmethodik ebenfalls ein hoher Stellenwert zukam. Sie war neben der Wirtschaftswissenschaft und der marxistischen Philosophie einer der drei obligatorischen Bestandteile, die in einem dreijährigen Turnus jeweils abwechselnd das inhaltliche Zentrum der Weiterbildung für Wirtschaftslehrer darstellten.
- Ein weiterer Grund kann wohl in der hohen Praxisorientierung der universitären unterrichtsmethodischen Forschung in der ehemaligen DDR und einer daraus resultierenden intensiven Zusammenarbeit zwischen den Forschenden an der (Humboldt-)Universität und den unterrichtenden Fachlehrerinnen und -lehrern gesehen werden. Letztere waren z. B. häufig in Forschungsgemeinschaften integriert, deren Anstrengungen vor allem auf die Ausarbeitung „Methodischer Empfehlungen für die Hand des Lehrenden“ oder unmittelbar auf die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien wie Arbeitsblätter, Projektionsfolien etc. gerichtet waren.
- Nicht zuletzt dürften die bereits angesprochenen größeren Freiräume auf dem Gebiet des Unterrichtsmethodischen i. e. S. und die damit verbundene Möglichkeit der Ausprägung stärkerer individueller Profile in diesem Bereich ein wesentlicher Grund dafür sein, daß in ihm die Transformationsprozesse von der Mehrheit der Befragten nicht als belastungserhöhend wahrgenommen wurden.
- Und noch ein Umstand scheint aus unserer Sicht bemerkenswert, wenn es um Transformationsprobleme auf unterrichtsmethodischem Gebiet geht. Als eine überaus günstige Voraussetzung dafür, daß Probleme in diesem Bereich für die Lehrkräfte an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern relativ schnell zu bewältigen waren, erwies sich der Umstand, daß in den achtziger Jahren die didaktische/fachdidaktische und unterrichtsmethodische Forschung und Lehre in den alten Bundesländern ebenso wie in der damaligen

DDR stark durch das Konzept der „Handlungs- bzw. der Tätigkeitsorientierung“ dominiert war.

Geschah dies in den alten Bundesländern vor allem mit einer theoretischen Verankerung in der Handlungstheorie (vgl. z.B. hierzu DEWEY 1964, 1974; WERBIK 1978; HOFER 1981) und der Kognitionspsychologie (vgl. hierzu z.B. PIAGET 1973, 1988; AEBLI 1980; DÖRNER 1987), so lagen dem „Tätigkeitskonzept“ des „Ostens“ der streng materialistische Ansatz der MARXschen Aneignungskonzeption und die sowjetische Tätigkeitspsychologie (RUBINSTEIN 1961; LEONTJEW 1982; GALPERIN 1969, 1979) bzw. arbeitspsychologische Positionen – vor allem von HACKER (1986) – zugrunde.

Während in den kognitionspsychologischen Ansätzen (z.B. PIAGET 1973) davon ausgegangen wird, daß sich ein Individuum durch den Aufbau neuer Strukturen entwickelt, d.h. etwas konstruiert, was vorher nicht existierte, „weder in der äußeren Welt noch in der Seele des Subjekts“ (ebd., S. 94), gehen die Tätigkeitspsychologen davon aus, daß Handeln und Erkennen zwar subjektiv vollzogen werden, aber immer gesellschaftlich-historisch vorbestimmt sind. Die in den Gegenständen aufgehobenen gesellschaftlichen Erfahrungen sind es, die nach ihrer Auffassung jeweils subjektiv angeeignet werden (vgl. hierzu auch LAUR-ERNST 1984, S. 201).

Trotz dieser unterschiedlichen philosophisch-erkenntnistheoretischen Grundlegung, die LAUR-ERNST dahin gehend relativiert, daß sie der primär „objektiven Befangenheit“ der Tätigkeitspsychologie die primär „subjektive Befangenheit“ der Kognitionspsychologie gegenüberstellt (vgl. LAUR-ERNST 1984, S. 202), sind jedoch auch die Gemeinsamkeiten bzw. Konvergenzphänomene beider Konzepte nicht zu übersehen (vgl. hierzu z.B. SCHURER 1985; SEEBER 1992). Sie liegen vor allem darin, daß sowohl die Kognitions- wie auch die Tätigkeitspsychologen die aktive, tätige „Auseinandersetzung mit der Umwelt als Ausgangspunkt jeder Bewußtseinsbildung, jeder Denk- und Handlungsfähigkeit“ (LAUR-ERNST 1984, S. 201) begreifen. Diese Gemeinsamkeiten aber manifestieren sich auf der Ebene der Konstruktion von Unterricht nicht zuletzt in solchen (allgemeingültigen) Postulaten wie z.B. Schülerzentriertheit, Ganzheitlichkeit, Erfahrungsbezogenheit oder Interaktionsbetontheit (vgl. z.B. die Konzeption des Dynamischen Handlungsunterrichts HALFPAP 1983 und das Konzept tätigkeitsorientierter Aufgaben komplexen Charakters von SEEBER/SQUARRA 1990).

Während jedoch das handlungstheoretisch und kognitionspsychologisch gestützte Konzept der Handlungsorientierung in den alten Bundesländern bereits mit Beginn der achtziger Jahre in zahlreichen Modellversuchen, z.B. zur Lernbüroarbeit, zur Ausbildung in Übungs- oder Juniorenfirmen, seine (wirtschafts-)schul- und unterrichtspraktische Umsetzung erfuhr – erinnert sei in diesem Zusammenhang z.B. an die nahezu flächendeckende Lernbüro-Ausbildung für Büroberufe in Nordrhein-Westfalen auf der Grundlage der theoretischen Konzeptionen von KAISER (1987) und HALFPAP (1983) –, stand das Problem der Implementation komplexer Lehr-Lern-Arrangements an wirtschaftsberuflichen Schulen in der ehemaligen DDR ausgangs der achtziger Jahre noch zur Lösung an. Die materielle Ausstattung der meisten dieser Schulen ließ allerdings in dieser Hinsicht den Lehrkräften auch nur einen geringen Spielraum.

Für die Lehrerinnen und Lehrer an wirtschaftsberuflichen Schulen in den neuen Bundesländern war deshalb der Transformationsprozeß im unterrichtsmethodischen Bereich gerade unter diesem Aspekt auch mit einer gehörigen Portion an Hoffnungen und Erwartungen verbunden, und die Implementation komplexer Lehr-Lern-Umwelten, z.B. in der Form von Lernbüros und Übungsfirmen, nahm bei vielen dabei eine zentrale Position ein.

Dies bestätigte sich in den Resultaten unserer Untersuchung insofern, als sich bereits unmittelbar nach der Wende viele Lehrkräfte an den umstrukturierten Schulen in den neuen Bundesländern den Anforderungen didaktischer Innovationen mit großem Engagement stellten. Die damit verbundene höhere Belastung wurde dabei von ihnen nicht ausschließlich negativ empfunden, von vielen sogar als eine neue berufliche Herausforderung wahrgenommen.

6. Resümee

Das zentrale Ergebnis meiner Analyse ist die Feststellung, daß sich zwar die Bedingungen für die Planung und Realisierung von Unterricht an den wirtschaftsberuflichen Schulen in den neuen Bundesländern mit der Wende 1989/90 geradezu radikal verändert haben. Andererseits aber weisen die Befunde unserer empirischen Studie aus, daß die Mehrheit der Befragten diese Veränderungen mit einer Erhöhung ihrer beruflichen Zufriedenheit verbindet. Die Wirtschaftslehrerinnen und -lehrer begründen dies vor allem mit den ihnen nunmehr zur Verfügung stehenden größeren pädagogischen Freiräumen, mit der ihnen nunmehr genommenen Angst vor einer ideologischen Verzweckung ihrer pädagogischen Arbeit und den besseren materiellen Bedingungen an den Einzelschulen. Besonderes Gewicht erhält dieses Untersuchungsergebnis durch den in der gleichen Befragung ermittelten empirischen Befund einer enormen Zunahme der wahrgenommenen beruflichen Belastung der Probanden.

Die differenziertere Schicht auf das Belastungsempfinden der betroffenen Lehrkräfte zeigt, daß es insbesondere die radikalen Umbrüche im curricularen Bereich waren, deren Bewältigung mit großen Problemen verbunden war. Ihnen lag vor allem der Austausch der fachwissenschaftlichen Hintergrundmodelle im Bereich der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre zugrunde. Daneben aber war es hier insbesondere der Pluralismus wissenschaftstheoretischer Standpunkte, der von den Lehrkräften völlig neue Denk- und Interpretationsmuster forderte, wies die methodologische Plattform ihres Unterrichts unter DDR-Bedingungen doch eine weitestgehend monoparadigmatische Prägung auf.

Daß die angesprochene hochgradige Belastung der Befragten kaum Auswirkungen auf die Gesamtbeurteilung ihrer beruflichen Zufriedenheit hatte, zeigt, daß diese Lehrerinnen und Lehrer Belastung nicht ausschließlich in negativer Konnotation begriffen, sondern auch in positiver oder zumindest als der Normalität des Berufes zugehörig (ausführlicher dazu VAN BUER/SQUARRA u. a. 1995).

Die Untersuchung machte darüber hinaus deutlich, daß sich die Wirtschaftslehrerinnen und -lehrer in den neuen Bundesländern hinsichtlich der unterrichtsmethodischen Planung und Realisierung ihres Unterrichts als ausgesprochen kompetent einschätzten. Neuorientierungen in diesem Bereich waren bei

vielen von ihnen von einer gewissen „Erwartungshaltung“ begleitet und wurden eher als eine beruflich-pädagogische Herausforderung wahrgenommen.

Zumindest Anfang der neunziger Jahre waren in dieser Hinsicht die Reaktionen der von uns befragten Lehrkräfte also von einem gewissen „Reformgeist“ geprägt, von dem wir allerdings nicht wissen, wie lange er sich halten wird, denn er entspricht durchaus nicht dem Bild, das die Befunde anderer einschlägiger Studien zur Innovationsbereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern – allerdings an allgemeinbildenden Schulen in den alten Bundesländern – ausweisen (vgl. HÜBNER 1994). Aus ihnen geht u. a. hervor, daß sich viele Lehrkräfte gerade im Unterricht halten, also im Kern ihrer pädagogischen Tätigkeit selbst, besonders be- oder sogar überlastet fühlen (ebd., S. 12).

Gerade deshalb aber ist das sich in unseren Untersuchungsergebnissen spiegelnde ausgeprägte Engagement vieler Wirtschaftslehrerinnen und -lehrer in den neuen Bundesländern und die von ihnen bekundete Innovationsbereitschaft in einer so schwierigen Phase des gesellschaftlichen Umbruchs ein empirischer Befund, der Mut machen sollte, wenn man an die Vielfalt von Problemen denkt, die in der Folge der Vereinigung der beiden deutschen Staaten noch zu lösen sind – und dies nicht nur im Bereich der wirtschaftsberuflichen Schulen.

Literatur

- AEBLI, H.: Denken: Das Ordnen des Tuns. Stuttgart 1980.
- BRONFENBRENNER, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981.
- BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1969.
- BUER, J. VAN: Pädagogische Freiräume des Lehrers im unterrichtlichen Alltag. Realität oder Illusion? Frankfurt a. M. 1990.
- BUER, J. VAN/SQUARRA, D./EBERMAN-RICHTER, P./KIRCHNER, C.: Pädagogische Freiräume, berufliche Zufriedenheit und berufliche Belastung – Analysen zum unterrichtlichen Alltagshandeln von Lehrern an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 555–577.
- DEWEY, J.: Demokratie und Erziehung. Braunschweig 1964.
- DEWEY, J.: Psychologische Grundlagen der Erziehung. München/Basel 1974.
- DOBISCHAT, R./LIPSMEIER, A./DREXEL, I.: Der Umbruch des Weiterbildungssystems in den neuen Bundesländern. Münster/New York 1996.
- DÖRNER, D.: Problemlösen als Informationsverarbeitung. Stuttgart 1987.
- DUBS, R.: Der Stellenwert des Wissens im Unterricht der Wirtschaftsfächer. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 85 (1989), S. 634–643.
- DUBS, R.: Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 889–903.
- DUBS, R.: Selbstorganisiertes Lernen: Entsteht ein neues Dogma? In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1 (1996).
- ERPENBECK, J./WEINBERG, J.: Menschenbild und Menschenbildung. Bildungstheoretische Konsequenzen der unterschiedlichen Menschenbilder in der ehemaligen DDR und in der heutigen Bundesrepublik. Münster/New York 1996.
- GALPERIN, P.J.: Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. Berlin 1969.
- GALPERIN, P.J.: Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen. In: P.J. GALPERIN: Probleme der Lerntheorie. Berlin 1979.
- GERSTENMAIER, J./MANDL, H.: Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (1995), S. 867–888.
- HACKER, W.: Arbeitspsychologie. Bern/Stuttgart/Toronto 1986.
- HALFPAP, K.: Dynamischer Handlungsunterricht. Ein handlungstheoretisches Didaktik-Modell. Darmstadt 1983.

- HEIMANN, P./OTTO, G./SCHULZ, W.: Unterricht – Analyse und Planung. Hannover 1972.
- HEINZE, K. u. a.: Der Unterrichtsprozeß in der Berufsausbildung. Berlin 1981.
- HOFER, M. (Hrsg.): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichts. München/Wien/Baltimore 1981.
- HÜBNER, P.: Innovationsbereitschaft Berliner Lehrerinnen und Lehrer unter Berücksichtigung von Arbeitszeit und Arbeitsbelastung – ein Vorbericht im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung für die GEW Berlin. Berlin 1994.
- KAISER, F.-J. (Hrsg.): Handlungsorientiertes Lernen in Kaufmännischen Berufsschulen. Didaktische Grundlagen und Realisierungsmöglichkeiten im Lernbüro. Bad Heilbrunn 1987.
- KLAUSER, F./SQUARRA, D.: Zur Erforschung invarianter Zusammenhänge im Objektbereich der Unterrichtsmethodik ökonomischer Lerngegenstände. In: Forschung der sozialistischen Berufsbildung 20 (1986), S. 69–74.
- KLINGBERG, L.: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Berlin 1982.
- KUDELLA, P./PÄTZOLD, G./WALDEN, G.: Kooperation der Lernorte in den neuen Bundesländern – Ausgangsbedingungen, Übergangsprozeß und Perspektiven. Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlin 1994.
- KUDELLA, P./SQUARRA, D.: Kooperation des Lehrpersonals der Berufsbildungsstätten in den neuen Bundesländern – Analyse von Erfahrungen aus der Zeit des DDR-Berufsausbildungssystems und Probleme des Übergangs seit 1990. (Manuskript, erstellt im Auftrag des BIBB.) Berlin 1996.
- LAUR-ERNST, U.: Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit. Frankfurt a. M. 1984.
- LEONTJEW, A.: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Berlin 1982.
- MEYER, H. L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie. München 1972.
- PIAGET, J.: Psychologie der Intelligenz. Zürich 1973.
- PIAGET, J.: Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Frankfurt a. M. 1988.
- POPPER, K. R.: Die beiden Grundprobleme der Erkenntnistheorie. Tübingen 1979.
- POPPER, K. R.: Das Elend des Historizismus. Tübingen 1987.
- RUBINSTEIN, S. L.: Das Denken und die Wege seiner Erforschung. Berlin 1961.
- SEEBER, S.: Entwicklung von beruflicher Handlungskompetenz durch den Einsatz tätigkeitsorientierter Aufgaben komplexen Charakters in der beruflichen Erstausbildung von Industriekaufleuten. Unveröffentlichte Dissertation am Institut für Wirtschaftspädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin 1992.
- SEEBER, S./SQUARRA, D.: Tätigkeitsorientierter ökonomischer Fachunterricht durch komplexe Aufgabenstellungen. In: Berufsbildung 44 (1990), S. 460–464.
- SCHINK, A./SQUARRA, D.: Methodik des ökonomischen Fachunterrichts. Berlin 1982.
- SCHURER, B.: Lerntätigkeit und Lerngegenstand in der arbeitsmotorischen Unterweisung. Voraussetzungen, Implikationen und Möglichkeiten der handlungsparadigmatischen Begründung einer lernerzentrierten Didaktik des arbeitsmotorischen Lernprozesses. Köln 1985.
- SQUARRA, D./BUER, J. VAN: Berufliche Zufriedenheit, berufliche Belastung und unterrichtliches Alltagshandeln von Lehrern an Wirtschaftsschulen in den neuen Bundesländern – Analysen zur Nutzung, Sicherung und Erweiterung pädagogischer Freiräume. In: Studien zur Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik aus der Humboldt-Universität zu Berlin, Bd. 3.2. Berlin 1994, S. 167–226.
- WERBIK, H.: Handlungstheorien. Stuttgart 1978.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Dieter Squarra, Humboldt-Universität, Institut für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik, Unter den Linden 6, 10099 Berlin

Sozialer Wandel statt Transformation?

Über den Zusammenhang von beruflicher Zufriedenheit und schulinternen Wirkungsmechanismen bei Lehrerinnen und Lehrern im vereinigten Berlin

Es zeigt sich hier die heilsame Wirkung der banalen Tatsache, daß jede pädagogische Botschaft auf die Dauer nur in dem Maße Gehör findet, wie sie an der Stätte der praktischen Erziehung die Probe besteht. Und diese Probe erfolgt nicht erst in Gestalt einer Gesamtabrechnung, die gleichsam in letzter Stunde den Ertrag vieltausendfältiger Bemühungen ans Licht bringt, sondern in der von Tag zu Tag sich fortspinnenden Kleinarbeit der Schulstuben; die weite Sicht, zu der zweifellos der Pädagoge an sich nicht weniger als der Politiker verpflichtet ist, spezifiziert sich unausgesetzt zu den begrenzten und wechselseitigen Perspektiven, die die jeweils zu bewältigende erzieherische Einzelaufgabe eröffnet.

THEODOR LITT

Theodor Litt eröffnete 1926 mit dieser These seinen danach vieldiskutierten Hauptvortrag „Die gegenwärtige Lage der Pädagogik und ihre Forderungen“ zum „Pädagogischen Kongreß: Die moderne Kultur und das Bildungsgut der deutschen Schule“ in Weimar, dem nach der Reichsschulkonferenz von 1920 größten Treffen professioneller Pädagogen. Ihm ging es dabei darum, nach dem allmählichen „Ausschwingen der gewaltigen Welle von pädagogischem Enthusiasmus, die wir in den Jahren der Revolution steil zu ihrer Höhe emporsteigen sahen“, Bilanz zu ziehen (LITT 1965, S. 59) und insbesondere vor dem mit den pädagogischen Reformbemühungen und pädagogischen Bewegungen nicht erst seit dem Umbruch vom Kaiserreich zur ersten deutschen Demokratie angehobenen pädagogischen Pathos zu warnen, das gleichsam unter dem Primat der Autonomie der Pädagogik begann, Staat, Wirtschaft, Kultur und gesellschaftliche Entwicklung unter die Vormachtstellung der Pädagogik zu subsumieren. Er stellte sodann die These auf, daß es verfehlt wäre, „wollte man in diesem Imperialismus eines kulturellen Grundprinzips lediglich eine Verirrung sehen“ (S. 60). Ihm hingegen ging es darum, daß sich „das Wesen der Erziehung“ nicht, „wie etwa das politische Tun, zu großen, weithin sichtbaren und spürbaren Aktionen zusammenrafft, sondern in einem unabsehbaren Netzwerk von einzelmenschlichen Bezügen über Zeit und Raum zerstreut“ (S. 62). Er plädierte damit für eine nüchterne Betrachtung der Realität der Schulstuben und der dort sich alltäglich vollziehenden Tätigkeit von Pädagogen, die nicht selbstverständlich dem pädagogischen Optimismus und Pathos einiger weniger Reformer und ihrer Zeit folgen müssen, denn sollen, zumal für ihn nicht Berufung den Erzieherstand begründete, sondern auch soziale und wirtschaftliche Erwägungen:

„Wir alle wissen, daß die *berufliche* Gestaltung des unterrichtlichen Tuns die Rekrutierung des Erzieherstandes abhängig macht von all den unberechenbaren Zufälligkeiten der sozialen und wirtschaftlichen Lage. Seitdem die Schule Staatseinrichtung, der Lehrer Staatsbeamter geworden ist, wird man Jugenderzieher, wie man Amtsrichter, Postsekretär, Finanzrat, Forstbeamter wird, d.h. in vielen, wenn nicht den meisten Fällen nach Maßgabe der Anstellungsaussichten, die dieser Berufszweig gerade bietet. Kann man, darf man solche Menschen, die vielfach bloß der Zwang der

wirtschaftlichen Konstellation gerade an diese Stelle des gesellschaftlichen Fachwerkes geschoben hat, mit der erdrückenden Last einer Verantwortung belegen, die nur für den innerlich Berufenen tragbar ist?“ (S. 62; Hervorh. i. Orig.).

LITTS nüchterne Betrachtung der Realität der Schulstuben und der sich dort alltäglich vollziehenden Tätigkeit von Pädagogen mündete in einer heute sicher als „professionell“ zu nennenden Analyse wissenschaftlicher Pädagogik der Erziehungswirklichkeit, die durch professionell arbeitende Lehrerinnen und Lehrer gestaltet wird, ohne daß diese ihre Berufsarbeit als Berufung erleben müssen:

„Das ist Privileg und Auszeichnung des *geborenen* Menschenbildners, daß ihm alles das wie von selbst zufällt, was Menschen durchschnittlichen Schlages sich auf dem Wege des Lernens, des Versuches, des Irrtums und der Berichtigung erst erwerben müssen. Für diesen Durchschnitt aber, dem nach der Natur der menschlichen Dinge nun einmal die Mehrzahl zuzuzählen ist, bedeutet es geradezu die Rettung, daß es eine ‚Methode‘ des lehrenden Tuns gibt, die nicht nur unreflektiert in der genialen Eingebung lebt, sondern auch durchdacht, gelehrt, geübt, vervollkommenet werden kann. Es gibt keine Eingiebung des pädagogischen heiligen Geistes, die den Genannten den Durchgang durch eine regelrechte pädagogisch-didaktische ‚Meisterlehre‘ abnehmen könnte. Lernen wir also wieder, dem erzieherischen Handwerkertum die ihm gebührende Ehre zu geben, dieweil es für so viele das Höchste bedeutet, was sie erreichen können!“ (S. 96; Hervorh. i. Orig.).

1. Fragestellung

Der folgende Beitrag berichtet über erste Ergebnisse der größten Berliner Lehrerbefragung nach der Wende („Erfahrungen und berufliches Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern in Berlin“). Im Rahmen der Projektgruppe 5, „Die Transformation der Lehrerrolle in den neuen Bundesländern“, der Berliner Forschergruppe „Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern“ wurden von Mai bis Juli 1996 insgesamt 854 Lehrerinnen und Lehrer in beiden Stadtteilen befragt (Hauptuntersuchung – Stichprobe 3025 Befragte; West 1169, Ost 1856). In der Projektgruppe¹ sollte insbesondere der Frage nachgegangen werden, ob die Umstellung von einem zentralstaatlichen Bildungssystem hin zu einem föderalen mit Konkurrenzlagen einzelner Schulen und Schulformen (*institutionelle Transformation*) und der Übergang von einer partikularen Orientierung der Lehrerinnen und Lehrer zum einzelnen Schüler hin zu einer universalen im PARSONSSchen Sinne, die insbesondere Leistung legitimiert (*habituelle Transformation*), zu einer Veränderung oder Verfestigung der alten Berufsrolle bei Lehrerinnen und Lehrern in den neuen Ländern führen. Berlin wurde dabei als Ort einer ersten Untersuchung für eine vergleichende Analyse gewählt, weil hier bereits mit dem 1. August 1991 die beiden ursprünglich geteilten Schulsysteme unter den rechtlich-institutionellen Vorgaben des Westberliner Schulgesetzes zu einem einheitlichen großen regionalen Schulsystem zusammengeführt und dabei die Ostberliner Schulorganisation entsprechend umgebaut wurden. Damit wurden zugleich

1 In der Projektgruppe arbeiten neben den Autoren JÜRGEN BECK, ANDREAS SCHULZ und HANS-JOACHIM VOGLER. Wir bedanken uns an dieser Stelle für ihre kritisch-konstruktiven Anmerkungen zu diesem Beitrag.

auch die östlichen und westlichen Berufskulturen der Lehrerinnen und Lehrer in einem Schulsystem wirksam (vgl. HÜBNER 1996a).

Die tiefgreifenden, hochkomplexen Änderungen des institutionellen Rahmens von Schule, das dadurch sich wandelnde Verhältnis der Schule zu anderen gesellschaftlichen Teilbereichen, aber auch der strukturelle Umbau der Schulorganisation und die sich insgesamt wandelnde schulverfassungsrechtliche Lage erzeugen für die hiervon betroffenen Lehrer eine Veränderung ihrer beruflichen Situation. Dieser institutionelle Umstellungsprozeß erzeugt Probleme, die wie deren Bewältigung zugleich folgenreich für die Aneignung eines gewandelten Berufsverständnisses sein können und Auswirkungen auf das individuelle Engagement und Desengagement der Lehrerinnen und Lehrer besitzen. Dabei folgen die Änderungen in der Selbstausslegung der eigenen Berufsrolle sowie die berufskulturellen Grundorientierungen nicht automatisch und vor allem nicht ohne Zeitverzug den Änderungen im institutionellen Rahmen der Schule, noch sind sie möglicherweise überhaupt eindeutig. Sie hängen sowohl von den biographischen Vorerfahrungen ab und werden auch von der spezifischen Arbeitssituation an der Einzelschule bestimmt. Zum Teil läßt der institutionelle Rahmen aber auch sehr unterschiedliche Spielräume seiner Interpretation und der Selbstinterpretation der beruflichen Rolle zu. Die Balancierung von institutionellen Ansprüchen und spezifischen Selbstinterpretationen des beruflichen Handelns ist deshalb durch den institutionellen Rahmen keineswegs eindeutig determiniert. Sie ergibt sich vielmehr erst aus der Verarbeitung der eigenen Erfahrung mit dieser „neuen Wirklichkeit“. Ob es hierbei zu einem tiefgreifenden Umbau des beruflichen Selbstverständnisses überhaupt kommt, ob die Balancierung institutioneller Ansprüche und des beruflichen Selbstverständnisses gelingt oder mißlingt, ist eine durchaus offene Frage, weil die normativen Implikationen der schulstrukturellen Transformation keineswegs eindeutig sind.

Für die Hauptuntersuchung wurde ein Fragebogen neu konstruiert, der Ergebnisse einer von HÜBNER (1994) bei 655 Berliner Lehrerinnen und Lehrer durchgeführten Befragung zu „Arbeitszeit und Arbeitsbelastung“ mit aufnahm (vgl. HÜBNER 1994, 1996a, b, c). Insgesamt beleuchtet dieser neue Bogen auf 22 Seiten 14 Themengebiete mit 384 Items: Fragen zum beruflichen Werdegang und zur gegenwärtigen Arbeitssituation (I), Fragen zur Belastung durch die Berufsarbeit sowie zur Berufszufriedenheit (II), Fragen zum Sozialprestige des Berufs im Fremd- und Eigenurteil (III), Fragen zur Autonomie und Heteronomie der Berufsarbeit (IV), Fragen zum Wandel der Berufsarbeit und zu den beruflichen Anforderungen (V), Einstellungen zur Schul- und Bildungspolitik sowie eigene Innovations- und Reformbereitschaft (VI), Fragen zur Kooperation und Kommunikation im Lehrerkollegium (VII), Fragen zur Bedeutung der Schulleitung und dem Verhältnis zu ihr (VIII), Probleme bei der täglichen Unterrichtsarbeit sowie den Beziehungen zu den Schülern (IX), normative Interpretationen der Aufgabe von Schule, dem Beruf des Lehrers und den Anforderungen an Schüler (X), Auffassungen über Unterricht und Erziehung in der Schule sowie methodisch-didaktische Orientierungen und deren theoretische wie praktische Begründbarkeit (XI), das Verhältnis von Schulverwaltung und Schulaufsicht und deren Aufgaben (XII), die Rolle von Fort- und Weiterbildung unter dem Gesichtspunkt der Kompetenzerhaltung, der Selbstkontrolle und der Fremdkontrolle (XIII), Fragen zu normativ-ethischen Auslegungen der eigenen Berufsrolle.

Für den vorliegenden Beitrag beschränken wir uns auf die Darstellung der Themengebiete *Berufszufriedenheit, Kooperation und Kommunikation im Lehrerkollegium, Bedeutung der Schulleitung und Probleme bei der täglichen Unterrichtsarbeit*. Wir sehen dies aus drei Gründen als geboten an:

- 1) Schon unsere Analyse empirischer Untersuchungen aus der Bildungsforschung im Rahmen der Transformation hatte darauf verwiesen, daß die Frage nach divergenten bzw. konvergenten Einstellungen im Ost-West-Vergleich dazu Anlaß gab, eher von Ähnlichkeiten zu sprechen, wenn globale Wertorientierungen und Muster abgefragt werden, und Unterschiede offenkundiger werden, wenn die Nahbereiche der täglichen Arbeit vorzustellen sind (vgl. GEHRMANN/HÜBNER/WERLE 1995, S. 69).
- 2) Die bis dato vorgelegten Forschungsergebnisse konnten dabei zeigen, daß der „Wandel der Berufsrolle der Lehrer in der ehemaligen DDR ... nicht auf eine allgemeine, für alle geltende Grundstruktur rückführbar [ist]“ (ebd.), daß vielmehr die Varianz, bezogen auf die Schulart, berücksichtigt werden muß, weil der „Wandlungsprozeß ... von den Akteuren in unterschiedlicher Weise angenommen [wurde]. Es gibt eine Varianz in bezug auf alte und junge Lehrer, Frauen und Männer, alles bei deutlichen Schulformunterschieden und einzelschulischen Ausprägungen“ (S. 70; vgl. dazu die Berliner Arbeiten von RIEDEL u. a. 1994; GEHRMANN 1996).
- 3) Die empirische Schulforschung in Deutschland hat uns seit den Arbeiten von FEND u. a. immer wieder gezeigt, daß die Einzelschule und die Schulart, in der Lehrer unterrichten, einen deutlichen Einfluß auf die Güte von Schulleistung und beruflicher Zufriedenheit besitzen (vgl. RUTTER u. a. 1980; FEND 1982; BAUMERT 1986; AURIN 1990; TILLMANN 1989; TERHART 1994; TERHART u. a. 1994). Zwar gab es auch deutliche Kritik an diesem Ansatz (vgl. ROLFF 1991), doch gehört diese Perspektive heute „ja zu den gesicherten Befunden“ (TENORTH 1996, S. 286).

Mit diesem Beitrag wollen wir deshalb auf die schulformbezogene Varianz beruflicher Zufriedenheit hinweisen, die den Ost-West-Gegensatz zwar nicht aufhebt, aber zumindest doch deutlich konterkariert, und andeuten, daß das berufliche Selbstverständnis und die erworbene Erfahrung der Ostberliner Lehrerinnen und Lehrer an die neuen beruflichen Anforderungen durchaus anschlußfähig ist. Die Schwierigkeiten der Lehrer in der institutionellen Transformation wurden durch die Erziehungswirklichkeit der neuen Schule (gegliedertes Schulsystem, Konkurrenzlagen, allgemeine Bildungspolitik usw.) zuerst und beständig erzeugt, so unsere These. Damit nähern sich Unterschiede zwischen Ost- und Westberliner Lehrerinnen und Lehrer in bezug auf die Einschätzung der Lehrerarbeit selbst und ihrer öffentlichen Anerkennung bzw. Nichtanerkennung durch die allgemeine Bildungspolitik an. Erhalten bleiben Unterschiede in der konkreten Berufsarbeit und den Berufsvollzügen in den einzelnen Schularten mit Kollegen, Direktoren und Schülern, die habituelle Transformation (Kooperations- und Kommunikationsbeziehungen im Kollegium, Interaktionsbeziehungen zwischen Lehrern, Schulleitung und Schülern unter den neuen demokratischen Schulverhältnissen, das Verständnis von Unterricht usw.). Oder, anders gesprochen: Die professionelle Lehrerarbeit beförderte unter unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedingungen in Deutschland im 20. Jahrhundert ähnliche habituelle Ausprägungen, die für ideologische Angriffe von Politik und Verwaltung unverfügbar sind und von einem in das andere gesellschaftliche System übertragen werden können (vgl. TILLMANN 1993). Alte Routinen können damit zwar neue Anforderungen überlagern, die dennoch bewältigt werden,

Kontinuität im Wandel, aber auch Wandel durch Kontinuität. Ohne diese Perspektive ließe sich heute die allgemeine „Ruhe an der Lehrerfront“ im Rahmen der Transformation gar nicht erklären, nimmt man andere gesellschaftliche Bereiche wie Politik, Wirtschaft und Kultur einmal als Vergleich. Institutionelle wie habituelle Transformationen, die Folgen der Umbrüche von einem gesellschaftlichen System in ein anderes, sind dann vor dem Hintergrund deutscher Schulgeschichte nicht als Brüche zu deuten, sondern als sozialer Wandel, als ein Prozeß nachholender Modernisierung, der Unterschiede nach und nach angleicht, aber nicht einebnert. Diese Unterschiede sind im System des kooperativen Föderalismus in Deutschland auch unter den alten westdeutschen Verhältnissen im übrigen zwischen den einzelnen Bundesländern immer präsent geblieben und gelten geradezu als Voraussetzung kultureller Identität. Oder, mit LITT gesprochen:

„... die Unruhe *kommt von selbst*, so wahr doch die Wogen der stürmisch bewegten Zeit unausbleiblich in die Stille der Schulstuben und vor allem in die Räume der Unterrichtsverwaltungen hineinschlagen“ (LITT 1965, S. 98; Hervorh. i. Orig.).

2. Stichprobe, Rücklauf und methodisches Vorgehen

Der Hauptuntersuchung liegt eine nach Region (Berlin-Ost, Berlin-West) und Schulart (Grundschule, Haupt-, Real-, Gesamtschule, Gymnasium und Sonderschule) geschichtete Zufallsstichprobe zugrunde, deren Basis die Grundgesamtheit aller Berliner Lehrerinnen und Lehrer aus dem Schuljahr 1994/95 ist. Gezogen wurde sie über 20% aller Schulen in den einzelnen Schularten (Urnenverfahren) in den beiden Regionen (insgesamt 178; Ost 85, West 93). In den einzelnen Schularten sollten zunächst 7% aller Lehrerinnen und Lehrer einen Fragebogen erhalten. Nach den Erfahrungen der Berliner Untersuchungen von RIEDEL u. a. aus dem Erhebungsjahr 1991 und HÜBNER (1994) gingen wir jedoch davon ab und erhöhten im vorhinein die Ostberliner Stichprobe um 50% auf 14% aller dort Unterrichtenden, um in einzelnen Schularten überhaupt rechenbare Zellenbesetzungen zu erhalten. Demnach bestand die Stichprobe aus 1856 Ostberliner und 1169 Westberliner Lehrern, insgesamt 3025. Die Schulleiter der gezogenen Schulen erhielten einen Satz an Fragebögen und gaben sie nach einem Zufallsverfahren an die Lehrerinnen und Lehrer weiter, die sie an die Freie Universität Berlin individuell zurücksendeten.

Unsere These, daß tendenziell der Ostberliner Rücklauf 50% unter dem des Westberliner liegen würde, bestätigte sich nicht ganz. Insgesamt haben 22,31% der Ostberliner Lehrerinnen und Lehrer ihren Bogen zurückgesandt (414) und 37,04% der Westberliner (433). Wir halten dies für ein gutes Ergebnis, nimmt man einmal die Befragungen von TERHART u. a. (1992) zu Berufsbiographien als Vergleich aus, bei der die Stichprobe der Lehrerinnen und Lehrer direkt über das Niedersächsische Landesverwaltungsamt gezogen wurde und der bereinigte Rücklauf bei 44,5% lag (vgl. TERHART u. a. 1994, S. 43). Durch unsere Ziehungsverzerrung liegt der Anteil der Ostberliner Lehrerinnen und Lehrer in der Stichprobe etwas höher als in der Grundgesamtheit. Insgesamt sind die Ostberliner Grundschullehrer dennoch leicht unterrepräsentiert und Gymnasiallehrer in beiden Stadthälften überrepräsentiert, wovon eigentlich immer auszugehen ist. In der Grundgesamtheit sind im Ostteil der Stadt 19,7% Männer, in der Stichprobe 22,9% (Westteil $N=35,6\%$; $n=30,6\%$). Unser Fragebogen bestand im Themengebiet *Kooperation und Kommunikation im Lehrerkollegium* aus 17, im Themengebiet *Schulleitung* aus 15 und im Themengebiet *Unterrichtsarbeit* aus 18 Items. Über Faktorenanalysen nahmen wir Komplexitätsreduzierungen in den Gebieten vor und konstruierten neue Variablen ab einer Faktorenladung von 0.6 in den Regionen und Schularten. Die in diese eingegangenen alten Items unterzogen wir dabei einer Reliabilitätsprüfung (Cronbachs Alpha 0.6). Bivariate Korrelationen gaben uns darüber Aufschluß, ob die ermittelten neuen Variablen tatsächlich in den Regionen und Schularten in die gleiche Richtung wiesen. Schließlich rechneten wir ein multiples Regressionsmodell aus den gewonnenen schulinternen unabhängigen Variablen auf die abhängige Variable *Berufszufriedenheit*, die wir aus der Untersuchung von TERHART u. a. (1994) übernahmen.

3. Berufszufriedenheit

Im Gegensatz zur Darstellung der Lehrerarbeit in der Öffentlichkeit und den eigenen berufsbezogenen Kognitionen (nicht empirisch) wurde bei Befragungen immer wieder deutlich, daß die befragten Lehrerinnen und Lehrer im Durchschnitt zu über 60% angaben, sie seien mit ihrer derzeitigen beruflichen Situation durchaus zufrieden. TERHART u. a. prüften dies für ihre Population niedersächsischer Lehrerinnen und Lehrer über die fünferskalierte Aussage: „Mit meiner gegenwärtigen Berufssituation bin ich insgesamt – sehr zufrieden (1) bis gar nicht zufrieden (5).“ In der verbalisierten Umsetzungsform für die Darstellung der Skala hieß dies für die Autoren, daß 8,9% der Befragten sehr zufrieden mit ihrer beruflichen Situation waren und 54,9% zufrieden, 24,3% kreuzten den Wert 3 an, 9,7% waren nicht zufrieden und 2,2% gar nicht zufrieden (vgl. TERHART u. a. 1994, S. 124).

Für unsere Berliner Befragung wollten wir diese Werte im Ost-West-Vergleich prüfen, modifizierten leicht die Fragestellung, um in der Diktion unseres Fragebogens zu bleiben, und gaben ein fünferskaliertes Antwortmuster vor. Die Frage lautete dann: „Alles in allem, wie zufrieden sind Sie mit Ihrer derzeitigen beruflichen Situation? – sehr zufrieden (1), durchaus zufrieden (2), kann ich nicht sagen (3), eher unzufrieden (4), sehr unzufrieden (5).“

Zunächst stellten wir im Ost-West-Vergleich fest, daß 71% aller befragten Ostberliner Lehrerinnen und Lehrer mit ihrer derzeitigen beruflichen Situation durchaus zufrieden bzw. sehr zufrieden waren (West 72,9%). Der Mittelwert lag im Ostteil der Stadt bei 2.42 (Stdv. 0.95) und im Westteil bei 2.39 (Stdv. 0.97), signifikant wurde dieser Unterschied nicht. Das heißt, Ost- und Westberliner Lehrerinnen und Lehrer insgesamt schätzten ihre berufliche Zufriedenheit ähnlich ein, obwohl gerade die Ostberliner Lehrerinnen und Lehrer nach wie vor erheblichen Umstellungsprozessen ausgesetzt sind und die Befragung zu einem Zeitpunkt stattfand, als das Berliner Bildungswesen von den größten öffentlichen Protesten seit der Wende begleitet wurde (Frühjahr 1996). Wir verfolgten sodann die Spur der schulformbezogenen Unterschiede in bezug auf diese Einschätzung (s. Tab. 1).

Hier zeigte sich, daß die Spannweite der Zustimmung zu beruflicher Zufriedenheit zwischen 52% bei Gesamtschullehrern an Schulen ohne Oberstufe im Westteil der Stadt und 86,2% bei Gesamtschullehrern mit gymnasialer Oberstufe auch im Westteil schwanken konnte. Der Mittelwertvergleich über die Region Ost-West brachte signifikante Unterschiede nur in bezug auf die Gruppe der Unterrichtenden an Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe. Für uns heißt dies, daß wir bei allen weiteren Analysen die Gruppe der Gesamtschullehrer im Auge behalten müssen, die anscheinend am stärksten mit Schwierigkeiten im Ostteil zu kämpfen hat, bzw. die Gruppe der Gesamtschullehrer im Westteil der Stadt, die ohne gymnasiale Oberstufe unterrichten.

Schließlich prüften wir fünferskaliert mit zwei Items, ob u. a. die Einschätzung über die Bildungspolitik in Berlin sich regional unterschied: „1. Mit der Schulpolitik in den letzten fünf Jahren bin ich zufrieden. 2. Die neue Organisation der Schulverwaltung hat sich bewährt.“ Wir erwarteten extreme Ablehnung gegenüber der politischen Entwicklung und wollten diese vor dem Hintergrund der allgemeinen Berufszufriedenheit aufzeigen.

Tabelle 1: Alles in allem, wie zufrieden sind Sie mit Ihrer derzeitigen beruflichen Situation?

Region %	sehr zufrieden 1	durchaus zufrieden 2	kann ich nicht sagen 3	eher unzufrieden 4	sehr unzufrieden 5
Ost Grundschule	7.7	70.6	7.0	13.3	1.4
West	15.5	58.2	6.7	18.6	1.0
Ost Hauptschule	0.0	70.0	0.0	30.0	0.0
West	4.0	52.0	4.0	36.0	4.0
Ost Realschule	15.4	57.7	11.5	15.4	0.0
West	13.8	62.1	10.3	13.8	0.0
Ost Gesamtschule ohne OG	4.2	52.1	4.2	39.6	0.0
West	0.0	52.4	0.0	38.1	9.5
Ost Gesamtschule mit OG	6.4	51.1	6.4	36.2	0.0
West	3.4	82.8	10.3	3.4	0.0
Ost Gymnasium	13.1	58.6	11.1	14.1	3.0
West	7.4	67.4	5.3	17.9	2.1
Ost Sonderschule	10.0	63.3	6.7	20.0	0.0
West	6.5	67.7	6.5	16.1	3.2

76,9% der Ostberliner Lehrerinnen und Lehrer waren mit der Schulpolitik in den letzten fünf Jahren wenig bzw. gar nicht zufrieden und sogar 84,4% der Westberliner. Die Einführung des neuen Landesschulamtes in Berlin hatte sich nach Ansicht von 82,2% der Ostberliner Lehrerinnen und Lehrer überhaupt nicht bzw. wenig bewährt; 92,0% der Westberliner Lehrer meinten dies. Beide Items zeigten im Mittelwertvergleich signifikante Unterschiede bei übereinstimmenden Standardabweichungen. Eine schulformbezogene Varianz ließ sich auch feststellen. Am kritischsten gegenüber der Schulpolitik sind im Mittel und auch absolut die Westberliner Gymnasiallehrer und ihre Kollegen an Ostberliner Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe. Zu 88,3% bzw. 85,1% gaben sie an, mit dieser wenig bzw. gar nicht zufrieden zu sein (West: Grundschule [G] 81,0%, Hauptschule [OH] 92,0, Realschule [OR] 86,2, Gesamtschule ohne Oberstufe [O] 81,0, Gesamtschule mit Oberstufe [O/OG] 82,8; Ost: G 73,9, OH 80,0, OR 80,9, O 79,2, Gymnasium [OG] 74,2).

Zusammengefaßt heißt dies für uns: Westberliner Lehrerinnen und Lehrer sind deutlich kritischer gegenüber der Schulpolitik in der Stadt als ihre Ostberliner Kollegen, obwohl sie tendenziell etwas stärker mit ihrer beruflichen Situation zufrieden sind. Die berufliche Zufriedenheit übertrifft dabei noch die Werte der Untersuchung von TERHART u. a., die absolut (ohne Schulformvarianz) eine Zufriedenheit von 63,8% (sehr zufrieden bzw. zufrieden) ermittelten. Der Ab-

weis der schulpolitischen Entscheidungen über die letzten fünf Jahre in der Stadt bei der Gesamtpopulation wirkt sich dabei überhaupt nicht auf die berufliche Zufriedenheit aus, zumindest in dem ermittelten Fragerahmen. Selbstbezogene Kognitionen, die Zufriedenheit mit der beruflichen Rolle und die Einschätzung der schulpolitischen Entscheidungen durch Administration und Politik werden deutlich getrennt gehalten. Dabei gibt es keine Ost-West-Unterschiede.

4. Kooperation und Kommunikation im Kollegium

Für die Beantwortung der Frage nach dem weiteren Verlauf des Wandels der berufskulturellen sowie der unterrichtlichen Grundorientierungen von Lehrern und Lehrerinnen sowie der weiteren Entwicklung der Schulkultur überhaupt ist die Analyse der schulischen Kontextbedingungen sowie ihrer Perzeption wichtig, unter denen Lehrer und Lehrerinnen mit unterschiedlichen berufskulturellen Grundorientierungen arbeiten. In einem ersten Zugriff haben wir deshalb den Zusammenhang untersucht, in dem Berufszufriedenheit, Isolation und Überlastung bei Lehrern mit hoher bzw. niedriger traditionalistischer Grundorientierung (*tradior*) bei einer von ihnen als gemeinsam geteilten schulkulturellen Zukunftsperspektive (integriert) bzw. bei deren Fehlen (desintegriert) stehen.

Die Variable hohe bzw. niedrige traditionalistische Orientierung (*tradior*) erzeugten wir aus einer Addition von drei fünferskalierten Items – (1) trifft völlig zu bis (5) trifft gar nicht zu („Bei allen Anstrengungen, die Schule zu modernisieren, darf man nicht vergessen, daß es Dinge gibt, die bewahrt werden müssen; Man sollte Methoden nicht einfach aufgeben, die sich als brauchbar erwiesen haben; Es ist besser, selbst nicht ganz vollkommene Methoden und schulische Einrichtungen beizubehalten, als Veränderungen einzuführen, deren Erfolg ungewiß ist“); *tradior* konnte demnach zwischen drei und 15 Rohpunktwerten erreichen. Die Mittelwerte verglichen wir in bezug auf die Region (Ost-West) und die Schularten in den Regionen. Wir beschränken uns im folgenden aus Platzgründen auf die Grundschulen (G), die Gesamtschulen ohne (O) und mit Oberstufe (O/OG) sowie die Gymnasien (OG).

Der Mittelwertvergleich erbrachte sowohl in bezug auf den bloßen regionalen Vergleich signifikante Unterschiede als auch in bezug auf die Schularten in den Regionen. Im Ostteil der Stadt lag er ohne den Einbezug der Schularten bei 7.01, im Westteil bei 8.25 (Stdv. 1.74 bzw. 2.06). Demnach sind alle befragten Ostberliner Lehrerinnen und Lehrer tendenziell traditioneller orientiert als ihre Westberliner Kolleginnen und Kollegen. In den Schularten zeichnen die Ostberliner Grundschullehrer am traditionalsten (Mean 6.52) und im Westteil die Gesamtschullehrer an Schulen mit Oberstufen (8.03), gleich gefolgt von den Gymnasiallehrern (8.06) (Ost: O 6.96, O/OG 7.18, OG 7.47; West: G 8.30, O 8.40).

Integrierte bzw. desintegrierte schulkulturelle Milieus ergaben sich für uns aus dem Item: „In unserem Kollegium herrscht eine große Übereinstimmung darüber, wie unsere Schule in Zukunft aussehen soll.“ Dabei zeigte sich im Ost-West-Vergleich, daß es, bis auf die Gesamtschulen mit Oberstufe im Ostteil der Stadt, zukunftsübereinstimmender bzw. integrierender an Ostberliner Schulen in der Wahrnehmung der Lehrerinnen und Lehrer zugeht als an den Vergleichsschularten im Westteil der Stadt (Mean-Ost insgesamt 3.08 bzw. -West 3.40).

Um nun festzustellen, wie Lehrerinnen und Lehrer Belastungen („Ich fühle mich häufig überla-

Tabelle 2: Isolation, Zufriedenheit und Überlastungsempfinden in unterschiedlichen Schulmilieus

Indizes	Ost				West			
	1 traditionell-integriert	2 traditionell-desintegriert	3 experimentell-integriert	4 experimentell-desintegriert	1 traditionell-integriert	2 traditionell-desintegriert	3 experimentell-desintegriert	4 experimentell-desintegriert
Mean Isolation	7.52	6.57	7.53	6.76	7.51	6.51	8.18	6.36
Stdv. Isolation	1.79	2.01	1.72	1.75	1.67	1.93	1.27	1.64
Mean Zufriedenheit	2.24	2.73	2.33	2.56	2.16	2.61	2.19	2.54
Stdv. Zufriedenheit	0.87	1.00	0.71	1.08	0.74	1.00	0.95	1.05
Mean Überlastung	3.06	2.80	3.11	3.06	3.24	2.93	3.17	2.83
Stdv. Überlastung	0.97	1.08	0.92	1.00	0.83	1.19	0.96	1.00

stet“), Isolation („Im Grunde arbeitet jeder für sich und nimmt von den Schwierigkeiten des anderen kaum Kenntnis“, „Wenn man mit Kollegen über die eigenen Unterrichtsprobleme spricht, hat man häufig das Gefühl, daß man der einzige ist, der solche Probleme hat“) und ihre berufliche Zufriedenheit („Alles in allem, wie zufrieden sind Sie mit Ihrer derzeitigen Situation?“) in unterschiedlichen schulischen Milieus wahrnehmen, erzeugten wir eine neue Variable mit extremen Ausprägungen in bezug auf traditionelle bzw. experimentelle Orientierung in integrierten bzw. desintegrierten Milieus.

Aus Tabelle 2 wird sichtbar, daß Ostberliner Kollegen mit einer eher traditionalistischen Grundorientierung in Schulen mit einer eher desintegrierten schulkulturellen Zukunftsperspektive das höchste Ausmaß an Isolation empfinden, die niedrigste Berufszufriedenheit besitzen und ein überdurchschnittliches dauerhaftes Überlastungsempfinden äußern. Umgekehrt sind Lehrer mit einer traditionalistischen Grundorientierung in schulkulturell homogenen Milieus weniger isoliert, äußern die größte Berufszufriedenheit und ein unterdurchschnittliches dauerhaftes Überlastungsempfinden. Ostberliner Lehrer mit einer eher experimentellen Grundorientierung sind in schulkulturell heterogenen Milieus isolierter als in schulhomogenen Milieus. Die am wenigsten sich als isoliert empfindende Lehrergruppe ist die Gruppe der Lehrer und Lehrerinnen mit experimenteller Grundorientierung in Westberliner Schulen. Diese Lehrergruppe besitzt zugleich mit der Westberliner Gruppe der traditionalistisch-integrierten eine überdurchschnittliche Berufszufriedenheit und äußert unterdurchschnittlich das Empfinden einer dauerhaften Überlastung.

Welche Bedeutung diese psychosozialen Konstellationen für den Wandel der berufskulturellen Orientierungen und der schulkulturellen Entwicklung besitzen, läßt sich beim augenblicklichen Stand der Analyse unserer Daten noch nicht abschließend sagen. Es ist aber zu vermuten, daß Lehrer und Lehrerinnen in homogenen Schulmilieus mit einer traditionalistischen Grundorientierung

sehr viel weniger Anlaß haben, ihre berufskulturellen Orientierungen zu ändern, als in heterogenen schulkulturellen Milieus. Ob die sowohl nach dem Grad ihrer Isolation, ihrer relativ geringen Berufszufriedenheit sowie dem Ausmaß ihrer dauerhaften Überlastungen psychosozial am stärksten betroffene Gruppe der Ostberliner Lehrer mit einer traditionalistischen Grundauffassung zu einem Wandel ihrer beruflichen kulturellen Überzeugung gelangen werden oder ob sie eher resignieren werden, muß noch untersucht werden.

Das Themengebiet *Kooperation und Kommunikation im Kollegium* versuchten wir mit 17 Items abzudecken, die insbesondere auf integrative und kommunikative Elemente bzw. deren Gegenteil im Kollegium abhoben, um so eine mehr oder weniger kooperative und kommunikative Interaktionsstruktur in den einzelnen Schularten abbilden zu können. In den Extremen hatten wir dabei die TERHARTSchen vier Muster kommunikativer Beziehungen in einem Kollegium vor Augen, die er einmal heuristisch über Lehrerzimmer erhoben hatte. Demnach gibt es Schulen, in denen es zugehe wie in „Wallensteins Heerlager“ (TERHART 1987, S. 440), welche, in denen wehe ein „geschäftsmäßiger Wind“ (ebd.), welche, in denen der hinzukommende Gast „schon beim Eintreten eine gewisse Beklommenheit angesichts der Grabeskälte, die einem entgegenschlägt“ (S. 441), spürt, und letztlich solche, deren Lehrerzimmer „ständig“ leer sei (ebd.). „Wallensteins Heerlager“ stand dabei für uns als kommunikativer und integrierender Stil, „Leere“ für genau das Gegenteil. Dabei ist uns bewußt, „daß Kooperation über das Notwendigste hinaus ... noch nicht ausreichend praktiziert wird“ (AURIN 1993, S. 134) und im Schulalltag auch in vermeintlich „guten Schulen“ in der Regel unterdeterminiert bleibt.

Wir rechneten über die Regionen und die Schularten im einzelnen Faktorenanalysen und prüften die gefundenen Items auf Reliabilität. Schließlich konstruierten wir durch Addition daraus drei neue Variablen, die wir an dieser Stelle vorstellen wollen. Die Skala reichte von „trifft völlig zu“ (1) bis „trifft gar nicht zu“ (5). Die neu konstruierten Variablen konnten demnach zwischen drei und 15 bzw. zwei und 10 Rohpunktwerten bei drei bzw. zwei zusammengeführten Items erreichen:

1. iso: „Im Grunde arbeitet jeder für sich und nimmt von den Schwierigkeiten des anderen kaum Kenntnis.“

„Als Lehrer/in muß man mit seinen Problemen selbst fertig werden.“

„Wenn man mit Kolleg(innen) über die eigenen Unterrichtsprobleme spricht, hat man häufig das Gefühl, daß man der/die einzige ist, der/die solche Probleme hat.“

(*Individuelle Isolationsgefühle*)

2. koopera: „Meine Kollegen sind sehr zufrieden, daß sie an dieser Schule arbeiten können.“

„Im Kollegium unserer Schule herrscht eine große Übereinstimmung darüber, wie unsere Schule in Zukunft aussehen soll.“

„Bei Veranstaltungen außerhalb des Unterrichts beteiligen sich sehr viele Kolleg(innen).“

(*Zukunftsübereinstimmung/Gemeinsamkeit*)

3. antkoop2: „In unserer Schule gibt es mehrere Gruppen von Kolleg(innen), die eher selten miteinander kooperieren.“

„Wenn sie eine Alternative hätten, würden manche Kolleg(innen) unsere Schule lieber heute als morgen verlassen.“

(*Desintegrationsempfinden*)

Tabelle 3 macht zunächst darauf aufmerksam, daß es, bis auf die Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, keine signifikanten Unterschiede in bezug auf individuelle Isolationsgefühle und Desintegrationsempfinden zwischen den beiden Stadthälften in den Schularten gibt. Unterschiede werden jedoch bei Zukunftsübereinstimmung und Gemeinsamkeit im Ost-West-Vergleich signifikant.

Tabelle 3: Kooperation und Kommunikation im Kollegium

Indizes	Schulart	Ost		West		sig. $p \leq 0.05$
		Mean	Stdv.	Mean	Stdv.	
Individuelle Isolationsgefühle (iso)	G	10.40	2.60	10.80	2.53	–
	O	10.94	2.65	11.76	1.92	–
	O/OG	9.28	2.51	10.97	2.26	0.004
	OG	9.94	2.58	9.35	2.64	–
Zukunftsübereinstimmung/ Gemeinsamkeit (koopera)	G	7.84	2.44	8.67	2.06	0.001
	O	8.33	1.89	8.80	2.33	–
	O/OG	10.09	1.69	8.62	1.40	0.000
	OG	8.64	1.60	9.64	1.79	0.000
Desintegrationsempfinden (antkoop2)	G	6.72	1.88	6.49	1.93	–
	O	6.13	1.66	5.48	1.86	–
	O/OG	5.04	1.97	6.69	0.98	0.000
	OG	6.19	1.58	5.83	1.86	–

Das heißt, in den Ostberliner Kollegien besteht eine deutlichere Homogenität in bezug auf den Status quo an den Schulen und die zu antizipierende Zukunft. Die Schulen verstehen sich stärker als Handlungseinheiten. Was dies konkret heißt, muß an dieser Stelle noch offenbleiben.²

Das Muster im Vergleich über die ermittelten Gemeinsamkeiten kann für den Ostteil lauten: In Grundschulen und Gesamtschulen ohne gymnasiale Oberstufe besteht eine stärkere Übereinstimmung und Zufriedenheit in bezug auf Kooperation im Kollegium als an Gymnasien. Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe fallen aus diesem Vergleich vollkommen heraus. In ihnen gibt es das größte Desintegrationsempfinden und die geringste Zukunftsübereinstimmung bzw. Gemeinsamkeit in den Kollegien. Dieses Muster wird in den nächsten Analyseschritten jeweils zu prüfen sein. Unsere These dazu lautet im übrigen: Ostberliner Gesamtschullehrer an Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe haben deshalb die größten Desintegrationsempfindungen, weil sie sich im Gegensatz zu ihren Kollegen in Schulen ohne gymnasiale Oberstufe noch nicht auf ihr neues Klientel eingelassen haben bzw. akzeptieren, daß nur zwischen ca. 1 bis 12% ihrer aufgenommenen Schüler überhaupt eine gymnasiale Empfehlung nach Klasse 6 besitzen. Ihr berufliches Selbstverständnis orientiert sich am Gymnasiallehrer, ist aber mit den beruflichen Anforderungen der Schulart, zumindest so wie sie sich im Ostteil Berlins bisher ausdrückte, eher inkommensurabel. Dies wird in den Kollegien dabei nicht diskutiert.

Im Westteil hingegen zeigt sich, daß insgesamt bei geringerer Variationsbreite in den einzelnen Schularten Desintegrations- und Isolationsgefühle stärker ausgeprägt sind als im Ostteil der Stadt. Insbesondere die Gymnasiallehrer fühlen sich am deutlichsten isoliert, in eher desintegrierten Kollegien arbeitend und mit der geringsten Zukunftsübereinstimmung ausgestattet. Doch es wird auch klar,

2 Auf diese „Gemeinsamkeiten“ verwies auch die Umformung der Rohpunktwerte in eine Dreierskala, die wir auch auf Signifikanz prüften. Die absoluten Häufigkeiten konnten sich um bis zu 17 Prozentpunkte in bezug auf völlige bzw. überwiegende Zustimmung im Ost-West-Vergleich unterscheiden.

daß ihnen insbesondere die Gesamtschullehrer an Schulen ohne gymnasiale Oberstufe nahe stehen. Diese Identitätsschwierigkeiten werden sich dabei aber nicht aus der gleichen Quelle speisen, so unsere These. Gesamtschullehrer zweifeln wohl eher an ihren Schulen und der damit verbundenen Klientel, während Gymnasiallehrer an sich selbst und ihren Kooperations- und Kommunikationsbeziehungen in den Kollegien zweifeln, eine Tendenz, die sich insbesondere durch die starke fachwissenschaftlich-individuelle Option dieser Gruppe erklären läßt.

5. Bedeutung der Schulleitung

Schon früh hat die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft darauf aufmerksam gemacht, daß für die Entwicklung eines kollegialen Klimas an einer Schule die Art und Weise wichtig zu sein scheint, „in welcher ein Schulleiter mit der Spannung von rechtlich fixierten Weisungs- und Kontrollrechten und faktischen Realisierungsmöglichkeiten umgeht“ (BAUMERT 1980, S. 668). Trotzdem blieb der Schulleiter lange Zeit eher ein „marginal man“ der Schulforschung (DÖRING 1981, S. 195). Erst die Arbeiten zur Qualität und Güte von einzelnen Schulen in den achtziger Jahren brachten ihn mit in den Mittelpunkt der Analyse (vgl. BAUMERT/LESCHINSKY 1986; AURIN 1990; STEFFENS/BARGEL 1993; für den amerikanischen Raum LENZ 1991). Insgesamt zeichneten alle bisherigen Analysen eine ähnliche Perspektive: Die rechtliche Stellung des Schulleiters im bundesdeutschen Bildungssystem und seine faktisch eingeschränkten Einflußmöglichkeiten in bezug auf den Unterrichtsalltag verweisen ihn darauf, „den strukturellen Machtmangel durch Überzeugungskraft, persönlichen Einfluß und eine enge Bindung des Kollegiums an Normen einer gemeinsamen Schulkultur auszugleichen“ (BAUMERT/LESCHINSKY 1986, S. 24).

Für unsere Untersuchung konstruierten wir 15 Items, die versuchten, das Schulleiterhandeln aus unterschiedlichen Richtungen auszuleuchten, wobei wir vor allem darauf achteten, sowohl nach Regeln und ihrem Einhalten im Schulkontext zu fragen als auch deren Nichteinhaltung zum Thema zu erheben. Wieder rechneten wir Faktorenanalysen, prüften die gefundenen Items auf Reliabilität und legen in Tabelle 4 die Unterschiede in den Rohpunktwerten für die addierten drei neuen Variablen vor:

1. paedd: „Die Schulleitung ist an einer guten Zusammenarbeit im Kollegium sehr interessiert und unterstützt sie nachhaltig.“
 „In unserer Gesamtkonferenz besprechen wir pädagogische Probleme unserer Schule.“
 „An unserer Schule arbeiten alle Hand in Hand.“
(Pädagogische Schulleitungsorientierung)
2. mand: „Hier weiß der Schulleiter immer, was gerade unter den Schülern diskutiert wird.“
 „Unser Schulleiter hat eine konkrete Vorstellung davon, wie unsere Schule in naher Zukunft aussehen soll.“
 „Wenn ich meinen Schulleiter sprechen will, ist er für mich da.“
 „Mein Schulleiter ist immer mal wieder im Schulgebäude unterwegs.“
(Managementorientierung des Schulleiters)
3. uneind: „Unsere Schulleitung ist sich oft uneinig.“
 „Pädagogische Probleme besprechen wir hier weniger mit der Schulleitung.“
(Inkonsistentes Leitungsverhalten)

Tabelle 4 zeigt, daß die Bedeutung der Schulleitung im Ost-West-Vergleich die größte Variationsbreite in den von uns ermittelten drei Themengebieten Kooperation, Schulleitung und Probleme bei der täglichen Unterrichtsarbeit erbringt.

Tabelle 4: Bedeutung der Schulleitung

Indizes	Schulart	Ost		West		sig. $p \leq 0.05$
		Mean	Stdv.	Mean	Stdv.	
pädagogische Schulleitungs- orientierung (paedd)	G	6.51	2.56	7.65	2.70	0.000
	O	7.43	2.53	6.81	2.42	-
	O/OG	9.81	2.26	6.45	1.90	0.000
	OG	8.00	2.37	9.11	2.46	0.002
Management- orientierung des Schulleiters (mand)	G	8.74	3.23	10.53	2.98	0.000
	O	9.06	3.30	8.71	2.70	-
	O/OG	11.72	2.84	8.97	2.34	0.000
	OG	9.26	2.76	10.43	3.08	0.006
inkonsistentes Leitungsverhalten (uneind)	G	7.76	1.72	7.25	1.82	0.009
	O	7.50	1.85	8.29	0.90	0.023
	O/OG	5.72	1.76	7.85	1.20	0.000
	OG	7.46	1.63	6.98	1.70	0.047

Die neu konstruierten Variablen sind im Ost-West-Vergleich signifikant in den Schularten voneinander verschieden. Insgesamt heißt dies für uns, daß in den Ostberliner Grundschulen und Gymnasien deutlich mehr aus den Schulleitungen bzw. von den Schulleitern selbst für die interne Kommunikation nach Ansicht der Lehrerinnen und Lehrer getan wird als in den Vergleichsschularten im Westteil der Stadt. Die beiden Gesamtschularten bringen dabei jedoch das Gegenteil hervor. Hier wird das Schulleitungs- bzw. Schulleiterhandeln deutlich positiver eingeschätzt als im Ostteil der Stadt. Dies dürfte auf die mit der Schulart verbundenen stärkeren Koordinationsnotwendigkeiten und die längeren Erfahrungen mit dieser Arbeit im Westen hervorgehen. Auch hier zeigt sich wieder der Unterschied zwischen den Gesamtschulen mit und ohne Oberstufe im Ostteil Berlins. Das Schulleitungshandeln wird an den Schulen ohne Oberstufe konsistenter eingeschätzt als an denen mit Oberstufe, worauf auch die Umformung der Rohpunktwerte in eine Dreierskala verwies:

Nur 15,2% der Ostberliner Gesamtschullehrer an Schulen mit Oberstufe stellen ihrem Schulleiter ein eher positives Zeugnis aus, hingegen 64,1% an den Grundschulen, fast 30% der Lehrer an diesen Schulen machen ein uneindeutiges Regelwerk aus und sprechen eher weniger über pädagogische Probleme mit ihren „Spitzen“. Schulleiter im Ostteil der Stadt in diesem Bereich besitzen demnach die stärksten Probleme nach Ansicht ihrer Lehrer in bezug auf die Schulleitungsrolle. In beiden Gesamtschularten des Westens wird das Leitungsverhalten zu mehr als 20 Prozentpunkten besser eingeschätzt, als das an den Grundschulen bzw. Gymnasien in diesem Teil der Stadt (G 40,8%, O 61,9, O/OG 62,1, OG 40,0) der Fall ist.

6. Probleme bei der täglichen Unterrichtsarbeit

Die Arbeit von RUTTER u. a. (1980) hat uns sehr früh darauf aufmerksam gemacht, daß allgemeine Arbeitsbedingungen und Einstellungen der Lehrer gegenüber den Schülern, gemeinsame Aktivitäten von Lehrern und Schülern,

Tabelle 5: Probleme bei der täglichen Unterrichtsarbeit						
Indizes	Schulart	Ost		West		sig $p \leq 0.05$
		Mean	Stdv.	Mean	Stdv.	
einzelschulische Leistungsorientierung (schullei)	G	11.58	3.08	12.44	3.40	0.018
	O	14.89	2.22	16.76	2.12	0.002
	O/OG	13.47	3.62	11.28	2.64	0.006
	OG	10.27	2.69	11.51	2.61	0.001
positive schulische Beratungssituation (schulber)	G	9.34	2.42	9.65	2.17	–
	O	10.83	2.34	11.00	2.03	–
	O/OG	11.14	2.20	10.07	1.83	0.034
	OG	9.57	1.71	9.93	1.94	–
indifferente Leistungsanforderung (schulcao)	G	24.98	4.31	24.58	4.54	–
	O	20.75	3.50	19.43	3.49	–
	O/OG	21.11	4.27	23.34	3.63	0.022
	OG	25.41	2.65	23.11	3.19	0.000

Mitverantwortung der Schüler innerhalb der Schule und Leistungen bzw. Lernerfolg nachdrücklich das soziale Klima an Schulen prägen (S. 229). Wir versuchten deshalb Items für die Berliner Gegebenheiten zu bilden, die das Verhältnis von Lehrern zu Schülern in den einzelnen Schularten wiedergeben sollten und Auskunft über die leistungsbezogene Unterrichtsarbeit bringen. Die folgenden Faktoren ergaben sich nach den Berechnungen (vgl. Tab. 5):

1. schullei: „Wir haben hier eine sehr homogene Schülerschaft, die sich versteht und deren Eltern untereinander ähnliche Erziehungsvorstellungen vertreten.“
„Das Leistungsniveau unserer Schule ist so hoch, daß auch ich meine Kinder hierherschicken würde.“
„Meine Schule hat einen sehr guten Ruf. Wir könnten in jedem Schuljahr mehr Schüler aufnehmen, als wir Platz haben.“
„Mit der Disziplin an meiner Schule bin ich zufrieden.“
(Einzelschulische Leistungsorientierung)
2. schulber: „Unsere Schüler identifizieren sich mit ihrer Schule.“
„Auch nach dem Unterricht kümmern wir uns um die Probleme unserer Schüler.“
„Meine Schüler haben Vertrauen zu mir.“
„Mit der Disziplin an meiner Schule bin ich zufrieden.“
(Positive schulische Beratungssituation)
3. schulcao: „An unserer Schule haben wir zu viele Schüler, die eigentlich nicht hierhergehören.“
„Ich würde lieber leistungsstärkere Schüler unterrichten.“
„Wir müssen an unserer Schule Leistungsanforderungen zurückschrauben, damit mehr Schüler mitkommen.“
„Bei uns geht es öfter ‚drunter und drüber‘.“
„Wir können hier nicht zu jeder Zeit auf die persönlichen Probleme unserer Schüler eingehen.“
„Es kommt immer öfter vor, daß ich meine Schüler nicht mehr verstehe.“
(Indifferente Leistungsanforderungen)

Zunächst fällt auf, daß an den Ostberliner Schulen eine deutlichere Leistungsorientierung zu verzeichnen ist als an den Westberliner Schulen. Für die Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe gilt dies jedoch nicht. Westberliner Gesamtschullehrer an Schulen mit gymnasialer Oberstufe sind sich in bezug auf ihre Gymnasialkollegen ähnlich und folgen an zweiter Stelle im Vergleich aller

Schularten über die Regionen (Mean 11.28). Am indifferentesten können die Westberliner Gesamtschullehrer an Schulen ohne Oberstufe mit ihrer Einschätzung bezeichnet werden. Daß sowohl die Ost- wie Westberliner Gesamtschullehrer an Schulen ohne Oberstufe für sich mit der Möglichkeit einzelschulischer Leistungsorientierung abgeschlossen haben, zeigte auch die Umformung der Rohpunktwerte in eine Dreierskala (*schullei*). 85,7% der Westberliner und 59,6% der Ostberliner Kollegen gaben an, diese Orientierung wenig oder gar nicht in ihrem Schulkontext wiederzufinden. 76,2% dieser Westberliner Population und 58,4% der Ostberliner machten darauf aufmerksam, daß es unabwiesbare Schwierigkeiten mit der Schülerklientel gibt (*schulcao*) (West: G 28,0%, O/OG 17,2, OG 30,5; Ost: G 20,0, O/OG 53,4, OG 7,2).

Zusammengefaßt heißt dies für uns: Gesamtschullehrer an Schulen ohne Oberstufe im Westteil Berlins und beide Gesamtschullehrergruppen im Ostteil sind geprägt vom deutlichen Abweis individueller Leistungsförderungen und -potentiale in ihren Schulen. Westberliner Lehrer aller Schularten schätzen dabei insgesamt das Leistungspotential in ihren Schulen homogener ein als ihre Ostberliner Kollegen. Für am leistungsfähigsten in bezug auf ihre Schulen halten Gymnasiallehrer ihre Schulart im Ostteil Berlins. Das Gymnasium wird hier am deutlichsten als Leistungsschule mit dem dazugehörigen Schülerklientel aufgefaßt.

7. Regressionsmodell

Der Ost-West-Vergleich in bezug auf die berufliche Zufriedenheit hatte uns darauf aufmerksam gemacht, daß die Zufriedenheit mit der beruflichen Rolle und die Einschätzung der schulpolitischen Entscheidungen durch Administration und Politik im Ost-West-Vergleich deutlich getrennt werden und sich nicht signifikant voneinander unterscheiden, während es in bezug auf die schulinternen Bedingungsvariablen in den einzelnen Schularten erhebliche Unterschiede gibt. Wir prüften deshalb zum Schluß, ob diese Bedingungsvariablen Einfluß auf die Berufszufriedenheit besitzen, und rechneten dafür zunächst lineare Einfachregressionen zwischen den hier vorgestellten unabhängigen Variablen und der abhängigen Variable Berufszufriedenheit (vgl. Tab. 6).

Zunächst fällt auf, daß alle vorgestellten internen Bedingungsvariablen insbesondere bei den Westberliner Grund- und Gymnasiallehrern wirken. Hier errechneten wir eine Varianzaufklärung von bis zu 19%, wobei diese, bis auf die Variable *schulcao* und *schullei*, fast identische Werte erbrachte. Das heißt, die vorgestellten schulinternen Bedingungsvariablen erbringen im Westteil der Stadt einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur beruflichen Zufriedenheit von Lehrerinnen und Lehrern. Insbesondere die Variablen über die Probleme bei der täglichen Unterrichtsarbeit sind dabei prägend. Konsistente Leistungsfähigkeit und eine positive schulische Beratungssituation wirken positiv, hingegen indifferente Leistungsanforderungen negativ. Dies wird deutlich unterstützt von einem als positiv empfundenen Schulleitungsstil. An Gesamtschulen ohne gymnasiale Oberstufe wirkt dieser Zusammenhang besonders deutlich.

Im Vergleich zu den Einschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern im Westteil Berlins erbringen die Zusammenhänge von beruflicher Zufriedenheit und

Tabelle 6: r^2 -Ost/West – Schulinterne Bedingungsvariablen auf Berufszufriedenheit (β – bzw. +, $p \leq 0.05$)

Variable	Grundschule		Gesamtschule ohne Oberstufe		Gesamtschule mit Oberstufe		Gymnasium	
	Ost	West	Ost	West	Ost	West	Ost	West
iso	0.02762	0.05715 –	0.01090	0.01140	0.04551	0.00070	0.02133	0.05124 –
koopera	0.04193 +	0.13063 +	0.01526	0.03270	0.06215	0.01509	0.03719	0.10973 +
antkoop2	0.00716	0.09007 –	0.07616	0.00665	0.01242	0.00030	0.03516	0.08216 –
paedd	0.02028	0.15471 +	0.02701	0.02673	0.05599	0.10260	0.09078 +	0.12378 +
mand	0.00527	0.11281 +	0.06346	0.00133	0.00211	0.00114	0.07810 +	0.09384 +
uneind	0.01358	0.05292 –	0.04776	0.01190	0.04968	0.00915	0.01673	0.04675 –
schullei	0.05737 +	0.16521 +	0.14368 +	0.28441 +	0.03098	0.00575	0.05246 +	0.08086 +
schulber	0.01734	0.18413 +	0.13021 +	0.30587 +	0.03030	0.03192	0.04623 +	0.13411 +
schulcao	0.07725 –	0.19937 –	0.19337 –	0.31492 –	0.02071	0.00699	0.02908	0.08618 –

schulinternen Wirkungsmechanismen im Ostteil der Stadt, wenn überhaupt, nur eine Varianzaufklärung von ca. 50% des westlichen Zusammenhangs. Dies gilt auch für Gesamtschulen ohne gymnasiale Oberstufen. Daß sowohl im Ost- wie Westteil Berlins Zusammenhänge zwischen den vorgestellten Variablen und der beruflichen Zufriedenheit an Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe nicht signifikant werden, muß dabei zunächst unaufgeklärt bleiben.

Wir rechneten sodann ein multiples Regressionsmodell mit allen vorgestellten schulinternen Bedingungsvariablen auf die berufliche Zufriedenheit, um festzustellen, was tatsächlich in einem Gesamtmodell noch signifikant auf die berufliche Zufriedenheit wirkt (vgl. Tab. 7).

Das multiple Regressionsmodell aus schulinternen Bedingungsvariablen auf die berufliche Zufriedenheit erbringt für die Westberliner Grund- und Gymnasiallehrer einen Zusammenhang von bis zu 27%. Dieser Zusammenhang ist dabei fast dreimal so stark wie der im Ostteil der Stadt. An Gesamtschulen ohne Oberstufe erbringt allein die Variable *schulcao* einen signifikant negativen Zusammenhang von 32%. Im Vergleich zum Ostteil der Stadt ist dieser damit fast doppelt so stark. Indifferente Leistungsanforderungen werden in diesem Bereich also deutlich als Belastung empfunden und prägen damit nachhaltig die berufliche Zufriedenheit. Eine positive einzelschulische Beratungssituation in Verbindung mit einem als konsistent empfundenen Schulleitungshandeln prägt hingegen signifikant die berufliche Zufriedenheit an Grundschulen und Gymnasien im Westteil der Stadt. Dies gilt für den Ostteil nicht, eher wirken hier

Tabelle 7: Multiple Regression – Schulinterne Bedingungsvariablen auf Berufszufriedenheit

GrundschuleOst: Berufszufriedenheit \leftarrow schulcao [r^2 0.08250 (-)]West: Berufszufriedenheit \leftarrow schulber [r^2 0.19229 (+)] \rightarrow paedd [r^2 0.24877 (+)]
 \rightarrow schulcao [r^2 0.27345 (-)]**Gesamtschule ohne Oberstufe**Ost: Berufszufriedenheit \leftarrow schulcao [r^2 0.18150 (-)] \rightarrow schullei [r^2 0.25375 (+)]West: Berufszufriedenheit \leftarrow schulcao [r^2 0.32657 (-)]**Gesamtschule mit Oberstufe**Ost: Berufszufriedenheit $\leftarrow r^2$ /West: Berufszufriedenheit $\leftarrow r^2$ /**Gymnasium**Ost: Berufszufriedenheit \leftarrow paedd [r^2 0.09978 (+)]West: Berufszufriedenheit \leftarrow schulber [r^2 0.18047 (+)] \rightarrow paedd [r^2 0.23743 (+)]

indifferente Leistungsanforderungen an den Schulen auf die berufliche Zufriedenheit, wenn überhaupt. Der Wirkungszusammenhang eines besonders konsistenten Schulleitungshandelns an Ostberliner Gymnasien kann dabei fast außer acht gelassen werden.

8. Zusammenfassung

Die schulinternen Berufsvollzüge in bezug auf Kooperation und Kommunikation im Lehrerkollegium, die Bedeutung der Schulleitung und die Probleme bei der täglichen Unterrichtsarbeit unterscheiden sich signifikant zwischen Ost- und Westberliner Lehrern in Grund- und Gesamtschulen sowie Gymnasien. Sie wirken sich auf die berufliche Zufriedenheit dabei nur im Westteil der Stadt deutlich bis zu einer Varianzaufklärung von fast 30% aus. Die berufliche Zufriedenheit ist dennoch über die Stadthälften ähnlich verteilt und nicht signifikant voneinander verschieden. Im Durchschnitt gaben 71% im Ostteil und 72,9% im Westteil an, mit ihrer derzeitigen beruflichen Situation durchaus bzw. sehr zufrieden zu sein. Signifikante Unterschiede ergaben sich nur in bezug auf einzelne Schularten. Gesamtschullehrer im Ostteil der Stadt, an Schulen mit und ohne gymnasialer Oberstufe, haben dabei die deutlichsten Schwierigkeiten, die sich nur mit denen von Westberliner Kollegen an Schulen ohne Oberstufe vergleichen lassen. Einig sind sich West- wie Ostberliner Lehrer in ihrem Abweis gegenüber der schulpolitischen „Großwetterlage“ in der Stadt, wobei Ostberliner Lehrer eher etwas zurückhaltender zeichnen.

Unter Einschluß der schulinternen Berufsvollzüge kommen wir dabei zu der Aussage, daß insbesondere die Gesamtschullehrer an Gesamtschulen ohne Oberstufe im Westteil der Stadt und ihre Kollegen an Schulen mit Oberstufe im Ostteil die deutlichsten Probleme mit ihren Schulen besitzen. Grundschullehrer und Gymnasiallehrer im West- wie im Ostteil sind hingegen am deutlichsten mit ihren Berufsvollzügen zufrieden. Hier sind Angleichungsprozesse sichtbar, die

darauf hindeuten, daß sich unterschiedliche berufliche Herkünfte unter dem neuen, westlich geprägten Schuldach aufeinander zubewegen, der institutionellen Transformation auch die habituelle folgt, weil dies die „Kleinarbeit der Schulstuben“ (LITT) unter den neuen Bedingungen gebietet. Die Berliner Gesamtschullage kann dafür jedoch nicht herangezogen werden. Dies ist aber nicht der Transformation geschuldet, sondern den Problemen, die diese Schullage selbst produziert und zukünftig bearbeiten muß.

Literatur

- AURIN, K. (Hrsg.): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn 1990.
- AURIN, K. (Hrsg.): Auffassungen von Schule und pädagogischer Konsens. Fallstudien bei Lehrerkollegien, Eltern- und Schülerschaft von fünf Gymnasien. Stuttgart 1993.
- BAUMERT, J.: Aspekte der Schulorganisation und Schulverwaltung. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht: Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Band 1: Entwicklungen seit 1950. Reinbek 1980, S. 589–748.
- BAUMERT, J.: Auf dem Weg zur neuen Dreigliedrigkeit? – Zur Differenzierung des Sekundarschulangebots in Berlin (West). In: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung (Hrsg.): Sekundarschulen unter Konkurrenzdruck – Fallstudien aus dem viergliedrigen Schulsystem. Wiesbaden 1986, S. 79–102.
- BAUMERT, J./LESCHINSKY, A.: Berufliches Selbstverständnis und Einflußmöglichkeiten von Schulleitern. Ergebnisse einer Schulleiterbefragung. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 247–266.
- DÖRING, P. A.: Der Schulleiter zwischen Kultusadministration und Schulpädagogik. In: W. TWELLMANN (Hrsg.): Handbuch Schule und Unterricht. Band 2: Die Schule als Institution und Organisation. Düsseldorf 1981, S. 195–215.
- FEND, H.: Gesamtschule im Vergleich. Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim/Basel 1982.
- FEND, H.: „Gute Schule – schlechte Schule“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die deutsche Schule 78 (1986), S. 275–293.
- FEND, H.: Schulkultur und Schulqualität. In: A. LESCHINSKY (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. 34. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel 1996, S. 85–97.
- GEHRMANN, A.: Schule in der Transformatin. Eine empirisch-vergleichende Untersuchung an vier Gesamtschulen im Berliner Bezirk Treptow (1991–1993). Frankfurt a. M. 1996.
- GEHRMANN, A./HÜBNER, P./WERLE, M.: Die Transformation der Lehrerrolle in den neuen Bundesländern. Vorstudie zu Professionalisierung und Schulentwicklung für eine qualitative wie quantitative Erhebung im Ost-West-Vergleich. Berlin 1995.
- HÜBNER, P.: Innovationsbereitschaft Berliner Lehrerinnen und Lehrer unter Berücksichtigung von Arbeitszeit und Arbeitsbelastung. (Manuskript) Berlin 1994.
- HÜBNER, P.: Die Vereinigung des Schulsystems am Beispiel Berlins. In: G. FLÖSSER/H.-U. OTTO/K.-J. TILLMANN (Hrsg.): Schule und Jugendhilfe. Neuorientierung im deutsch-deutschen Übergang. Opladen 1996, S. 63–79 (a).
- HÜBNER, P.: Die Vereinigung des Berliner Schulsystems und das Problem zweier pädagogischer Berufskulturen. In: W. BÖTTCHER (Hrsg.): Die Bildungsarbeiter. Situation – Selbstbild – Fremdbild. Weinheim/München 1996, S. 202–220 (b).
- HÜBNER, P.: Schulpolitische Grundorientierungen und Reformbereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern im Integrationsprozeß des Berliner Schulsystems. In: D. BENNER/H. MERKENS/T. GATZEMANN (Hrsg.): Pädagogische Eigenlogiken im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern. Neue Ergebnisse aus der an der Freien Universität Berlin und der Humboldt-Universität zu Berlin eingerichteten DFG-Forscherguppe. Berlin 1996, S. 84–121 (c).
- HÜBNER, P./WERLE, M.: Arbeitszeit und Arbeitsbelastung Berliner Lehrerinnen und Lehrer. In: S. BUCHEN u. a. (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung. Bd. 1 Weinheim/München 1997, S. 203–226.
- LENZ, J.: Die Effective School Forschung der USA – ihre Bedeutung für die Führung und Lenkung von Schulen. Frankfurt a. M. 1991.

- LITT, TH.: Pädagogik und Kultur. Kleine Pädagogische Schriften 1918–1926. Hrsg. von F. NICOLIN. Bad Heilbrunn 1965.
- RIEDEL, K./GRIWATZ, M./LEUTERT, H./WESTPHAL, J.: Schule im Vereinigungsprozeß. Probleme und Erfahrungen aus Lehrer- und Schülerperspektive. Frankfurt a. M. 1994.
- ROLFF, H. G.: Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen? Theorien und Indikatoren von Entwicklungsprozessen. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991), S. 865–886.
- RUTTER, M./MAUGHAN, B./MORTIMER, P./OUSTON, J.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim/Basel 1980.
- STEFFENS, U./BARGEL, T. (Hrsg.): Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied 1993.
- TENORTH, H.-E.: Die professionelle Konstruktion von Schule – Historische Ambivalenz eines Autonomisierungsprozesses. In: A. LESCHINSKY (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. 34. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel 1996, S. 285–298.
- TERHART, E.: Kommunikation im Kollegium. In: Die deutsche Schule 79 (1987), S. 440–449.
- TERHART, E.: SchulKultur. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), S. 685–69.
- TERHART, E./CZERWENKA, K./EHRICH, K./JORDAN, F./SCHMIDT, H. J.: Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt a. M. 1994.
- TILLMANN, K. J. (Hrsg.): Was ist eine gute Schule? Hamburg 1989.
- TILLMANN, K. J.: Staatlicher Zusammenbruch und schulischer Wandel. Schultheoretische Reflexionen zum deutsch-deutschen Einigungsprozeß. In: P. DUDEK/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang. 30. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel 1993, S. 29–47.

Anschrift der Autoren

Prof. Dr. Peter Hübner, Dr. Axel Gehrmann, Freie Universität Berlin,
Institut für Schulpädagogik und Bildungssoziologie, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin.

Vergegenwärtigung der Vergangenheit

„Die Lehrer sind natürlich insgesamt als Berufsstand in der DDR sehr stark angegriffen worden“

Was Lehrerinnen und Lehrer heute mit der DDR-Schule verbindet

„Ein Gespenst geht um in Ostdeutschland: das Gespenst der Nostalgie.“ Spätestens fünf Jahre nach der Wiedervereinigung Deutschlands wird vieles aus alten DDR-Zeiten von der ostdeutschen Bevölkerung wieder sehr geschätzt. Dazu gehört auch die DDR-Schule, die unmittelbar nach 1989 als stark reformbedürftig galt, wurden sie und die Jugendorganisation doch als äußerst SED-konform angesehen. So erntete die Schauspielerin STEFFI SPIRA auf der großen Protestkundgebung am 4. November 1989 auf dem Alexanderplatz in Ostberlin heftigen Applaus, als sie Tausenden von Zuhörern ihre Vorstellungen einer zukünftigen Jugenderziehung darbot: „Ich wünsche für meine Urenkel, daß sie aufwachsen ohne Fahnenappell, ohne Staatsbürgerkunde und daß keine Blauhemden mit Fackeln an den hohen Leuten vorübergehen.“ Fünf Jahre später belegen Befragungsergebnisse die steigende Wertschätzung der alten Bildungsgänge unter der ostdeutschen Bevölkerung.

Vom Aufbruch zur nostalgischen Rückschau

Betrachtet man die Entwicklung im Schulbereich in Ostdeutschland zwischen 1989 und heute, so lassen sich unterschiedliche Entwicklungsphasen in der Schule und unter Lehrerinnen und Lehrern der ehemaligen DDR feststellen. DUDEK und TENORTH haben in ihrer Zusammenfassung über den „Transformationsprozeß der deutschen Bildungslandschaft“ drei Phasen ausgemacht, die durchlaufen wurden: Bis Mitte 1990 gab es eine Phase der „Verunsicherung der Lehrer“ bei gleichzeitiger Offenheit gegenüber neuen Ansätzen, in der anschließenden Phase, in der die Kultusministerien versuchten, neue Rahmenbedingungen zu schaffen, setzte unter den Lehrern eine Lähmungsphase ein, die von zunehmender Arbeitsplatzunsicherheit bestimmt war. In der dritten Phase, mit dem Schuljahr 1991/92, begann die „Institutionalisierung einer neuen und sehr heterogenen Schullandschaft“ (DUDEK/TENORTH 1993, S. 219f.).

Ein Jahr nach dieser dritten Phase, im Herbst 1992, begann ein Forschungsprojekt zur Erforschung von Geschichte und Struktur der DDR-Volksbildung, das auf die subjektiven Erfahrungen mit DDR-Schule abzielte, in dessen Verlauf eine größere Anzahl lebensgeschichtlicher Interviews mit ehemaligen DDR-Lehrern geführt wurden. Ein Schwerpunkt lag dabei auf der Untersuchung unterschiedlicher Wahrnehmungsmuster und Verarbeitungsformen, bedingt durch verschiedene Vorerfahrungen (v. PLATO 1991).¹

In Anlehnung an die von DUDEK und TENORTH getroffene Periodisierung läßt

sich anhand dieser Arbeiten eine weitere Etappe feststellen. Aus den erfahrungswissenschaftlich orientierten Erhebungen unter Brandenburger Lehrerinnen und Lehrern läßt sich folgern, daß ein Differenzierungsprozeß unter DDR-Lehrern eingesetzt hat. In dessen Verlauf lassen sich für die weiteren Überlegungen zwei Hauptgruppen ausmachen. Zum einen gibt es eine Gruppe, die die neuen schulpolitischen Umgestaltungen als Herausforderung und neue Chance für die eigene Berufsausübung versteht. Einen Teil dieser Gruppe bilden beispielsweise solche, die zu DDR-Zeiten differenzierte Leistungsanforderungen vermißten, oder konfessionell gebundene Lehrerinnen und Lehrer.² Zum anderen hat in unseren Untersuchungen ein größerer Teil, gerade auch von Lehrerinnen und Lehrern aus der jüngeren Generation, in der Zeit seit 1992 eine sehr skeptische Haltung gegenüber dem neuen Schulsystem entwickelt. Begleitet wird diese Haltung gegenüber den neuen Schultypen, Lehrmitteln und Lernmethoden davon, daß die DDR-Schule und ihre Pädagogik, abgesehen von der einseitigen ideologischen Ausrichtung auf den SED-Staat, als wirkungsvoller und besser für die Vermittlung von Bildung und für die Erziehung von Kindern angesehen werden. Hier ziehen sich die von REH und TILLMANN ausgemachten folgenden vier Gruppen von Lehrertypen mit unterschiedbaren Erfahrungsmustern insofern wieder zusammen, als daß den in unterschiedlicher Ausrichtung „reformengagierten Lehrer(innen)“ eine gemeinsame, stärker auf die DDR-Pädagogik bezogene Wertegemeinschaft gegenübersteht. So paart sich die Sorge der „Unterstufenlehrerinnen“ vor erzieherischem Schaden durch die westdeutsche Pädagogik mit der Ablehnung neuer didaktischer Konzepte durch die „Fachlehrer, vor allem in den Naturwissenschaften“, die ihren traditionell leistungs- und stofforientierten Unterricht in Frage gestellt sehen. Die Wertegemeinschaft vervollständigt sich mit der Haltung von „Lehrer(innen), etwa für Staatsbürgerkunde und Geschichte“, die durch die Wende laut REH und TILLMANN „vor den Trümmern ihres Weltbildes stehen“ (1994, S. 230).

Die gegenüber dem neuen Schulsystem skeptische Lehrerhaltung wird dabei zudem sehr häufig nicht nur von betroffenen Eltern (NEUMANN 1993, S. 93–106), sondern auch von einem größeren Teil der ostdeutschen Bevölkerung (IFS-Umfrage 1994, S. 13–55) geteilt, so daß sich an vielen DDR-Schulen eine ausgeprägte „nostalgische“ Stimmung im Hinblick auf die Errungenschaften der DDR-Schule breitgemacht hat.

Die Interviews wurden mit Lehrerinnen und Lehrern aus dem Land Branden-

-
- 1 Das Projekt wurde am Institut für Geschichte und Biographie an der Fernuniversität Hagen durchgeführt. Neben der wissenschaftlichen Arbeit war ein Ziel dieses Projekts, anhand von lebensgeschichtlich geführten Interviews fünf Filme für die Lehrerfortbildung des Landes Brandenburg herzustellen. Es bestand aus den Historikern ALEXANDER V. PLATO (Projektleiter) und mir, den Videofilmern LORETTA WALZ und BENEDIKT BERG-WALZ. Der Projektträger war das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. Zudem konnte auf den Interviewbestand eines Projekts der Universität Hannover über Elternerwartungen an die Schulsysteme zurückgegriffen werden (1991/92).
 - 2 Daß konfessionell gebundene Lehrer den Lehrerberuf zu DDR-Zeiten nicht ausüben konnten, ist falsch. Wenn sie sich allerdings offen zu ihrer konfessionellen Bindung bekannten, hingen die Arbeitsbedingungen und der Umfang möglicher Repressionen oftmals vom Verhalten der unmittelbaren Vorgesetzten ab. Kam es in einzelnen Fällen zu Relegationen, so stand einem kleinen Teil als Alternativmöglichkeit zur staatlichen Schule das Wechseln an ein Evangelisches Oberseminar, wie das in Hermannswerder (Potsdam), offen.

burg geführt. Diese regionale Eingrenzung ist von Interesse, da Brandenburg als einziges östliches Bundesland bei der Umgestaltung der DDR-Schule einen eigenständigen, nicht explizit an westlichen Bundesländern orientierten Weg gehen wollte. Hier richtete man sich nicht am dreigliedrigen Schulsysteme aus, sondern führte nach sechsjähriger Grundschulzeit die Gesamtschule als Regelschule, neben Gymnasium und Realschule, ein. In der Frage der Übernahme der alten Lehrer in das neue System vermied man durch die allgemeine Absenkung aller Lehrergehälter auf 80% eine größere, am Finanzrahmen orientierte Kündigungswelle. Lediglich Personen, die als politisch belastet galten, mußten den Schuldienst verlassen. „Der sich von den übrigen neuen Bundesländern unterscheidende Weg bei den bildungspolitischen Schwerpunkten Schulstruktur und Reduzierung der Lehrerstellen läßt sich – sozialpsychologisch gesehen – als Versuch interpretieren, Identität in teilweiser Abgrenzung von ‚westdeutschen‘ Positionen unter Beharrung auf von der politischen Wende geprägten ‚eigenen‘ politischen Vorstellungen zu bewahren und/oder zu gewinnen“ (SCHMIDT 1991, S. 45). Die dadurch erhoffte Identitätsbildung des „Brandenburger Modells“ ließ sich unter den von uns interviewten Brandenburgern nicht feststellen. Ein positiver Effekt bei der flächendeckenden Einführung der Gesamtschule, die Verbindung des Einheitsschulgedankens mit reformpädagogisch differenzierten Ansätzen, wurde bisher nicht erreicht.

Die Durchführung der erfahrungswissenschaftlichen Befragung

Die beiden im folgenden vorgestellten und interpretierten Interviews sind aus einem Sample von insgesamt 30 lebensgeschichtlichen Interviews (zum methodischen Vorgehen vgl. NIETHAMMER 1985) ausgewählt. Von Anfang an interessierte uns die Schulrealität, die jenseits der offiziellen Verlautbarungen der SED-Pädagogen oder der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften lag. Besonders wichtig war dabei die Frage, wie die Lehrer mit den pädagogischen und ideologischen Vorgaben der Schulbürokratie in ihrem Berufsalltag umgingen, welche bewußten oder auch unbewußten Abgrenzungen sie vornahmen. Mit der Frage nach den subjektiven Berufserfahrungen verbanden sich auch Überlegungen, wie stark die Bildungs- und Erziehungsideale der DDR-Schule bis heute wirksam geblieben sind.

Neben der Einteilung nach Geschlechtszugehörigkeit, politischer oder konfessioneller Orientierung, der Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Schultypen, Fächern oder der Trennung nach Funktionen innerhalb der Schule (Fachberater, Schulleiter usw.) ließ sich auf der Grundlage der lebensgeschichtlichen Interviews eine Zuordnung nach unterschiedlichen Generationen vornehmen. Idealtypisch lassen sich drei DDR-Lehrergenerationen festmachen:

- Die Generation der Lehrerinnen und Lehrer, die Ende der vierziger und in den fünfziger Jahren in den Schuldienst gelangten. Den zunächst häufig unzureichend ausgebildeten sogenannten „Neulehrern“ folgte die an den Hochschulen studierende Generation von Fachlehrern in den fünfziger Jahren. Sie zeichnen sich häufig durch die besondere Betonung „antifaschistischer“ Werte, wie sie nach dem verlorenen Krieg propagiert wurden, aus. Diese Werte bilden die Grundlage der pädagogischen Erziehungsziele.

- Sehr viel pragmatischer stellt sich heute in ihrer Lebens- und Berufsperspektive die Generation der 50- bis 60jährigen dar. Ebenfalls wie viele Neulehrer begannen auch sie aus den unterschiedlichsten Motiven mit einem Lehrstudium. Häufig waren es Verlegenheitslösungen, oder es war die zweite Wahl, um in das Berufsleben zu gelangen.
- Dies unterscheidet die jüngste Generation der Befragten, die zwischen 1950 und 1960 geboren wurden. Oft stand der Berufswunsch schon vor der Delegation auf die Erweiterte Oberschule (EOS) fest. Als häufiges Motiv der bewußt getroffenen Berufswahl wird die besondere Zuneigung zur Arbeit mit Kindern und die besondere gesellschaftliche Verantwortung bei der Ausübung dieses Berufs genannt. Besonderes „gesellschaftliches Engagement“ in der Schule und in den Jugendverbänden war hier die Regel.

Im folgenden werden zwei Personen aus der letzten DDR-Lehrergeneration, deren Vorerfahrungen aus der DDR-Zeit und deren Nachwenderfahrungen vorgestellt. Die Auswahl ist exemplarisch, bewußt auf einen kleineren, aber nicht untypischen Personenkreis eingegrenzt. Sie sollen für eine Generation stehen, die in den nächsten 20 Jahren das Bild der Schulen in Ostdeutschland prägen wird und damit den „soziale[n] Träger der Umgestaltung des Schulsystems“ darstellt (DUDEK/TENORTH 1993, S. 218). Beide Interviewpartner, eine Frau und ein Mann, sollen mittels längerer Interviewpassagen zu Wort kommen, anhand deren die Konsenselemente im Hinblick auf die DDR vor dem Hintergrund der jeweiligen Biographie deutlich werden sollen. Beide sind Lehrer aus den gesellschaftspolitisch relevanten Fächern – Staatsbürgerkunde, Geschichte, Deutsch –, beide standen dem DDR-Staat als Alternative zum Kapitalismus in Westdeutschland loyal gegenüber. Ihr politisches Engagement zu DDR-Zeiten prägt sie in ihrem Selbstverständnis auch heute noch. So formulieren sie ihre Distanz zur stattgefundenen Umgestaltung der DDR problemloser als andere und betonen, daß für sie bestimmte Elemente der DDR-Gesellschaft dem westlichen System überlegen waren. Diese Elemente würden, wie alles andere aus DDR-Zeiten, heute aufgrund der westdeutschen Dominanz vorsätzlich entwertet und vernichtet. Damit beziehen die beiden Positionen, die sich aufgrund allgemeiner Vorerfahrungen mittlerweile innerhalb dieser Generation konsensual verfestigen und die Wahrnehmungen und Beurteilungen der Gegenwart und Vergangenheit deutlich prägen. Die hier als relevant herausgearbeiteten Bewertungsmaßstäbe haben ihren Ursprung in den allgemeinen gesellschaftspolitischen Sozialisationsprozessen und werden durch das politische Selbstverständnis der beiden exemplarisch ausgesuchten Interviewten lediglich deutlicher.³ Ein weiterer Vorteil dieser Auswahl besteht darin, daß der pädagogische Erfahrungszusammenhang pointierter als bei vielen anderen Lehrern, die im Kern mit den hier dargestellten Äußerungen konform gehen, zum Ausdruck kommt: Klare Festlegung von Zielvorgaben, enge Lehrplanführung, möglichst umfangreiche Stoffvermittlung, ein lehrerfixierter Unterricht mit starker Betonung von Ordnung und Disziplin prägen das Selbstverständnis der ostdeutschen Pädagogen jenseits gesellschaftspolitischer Orientierungen (REH/TILLMANN 1994, S. 234).

3 Die Beispiele sind als typische Erlebnisse einer „Generationseinheit“ zu sehen (MANNHEIM 1970, S. 544).

Anja Rudow

Den ersten Kontakt mit Frau RUDOW bekam ich während einer Gesprächsrunde von Lehrerinnen und Lehrern in einem kurz nach der Wende gegründeten Gymnasium in einer Brandenburger Kreisstadt südlich von Berlin. Das Gymnasium entstand auf Initiative von Lehrern, die heute die Geschicke dieser Schule verantwortlich mitgestalten. Frau RUDOW war in dem anberaumten Gespräch sehr zurückhaltend, willigte aber im Anschluß daran auf meine persönliche Bitte hin ein, ein Interview für das vorgestellte Forschungsprojekt zu verabreden. Kurze Zeit später besuchte ich sie in ihrem Haus, wo sie mit ihrem Mann und drei Kindern in einem kleinen Dorf lebt. Hier entwickelte sich, ganz entgegen dem ersten Eindruck, mit Frau RUDOW ein langes, lebhaftes Gespräch über die DDR-Schule und die Erfahrungen in besagtem Gymnasium. Bei einem zweiten Treffen bat ich Frau RUDOW, neben der lebensgeschichtlichen Befragung, vor allem über die heute noch geschätzten Seiten des DDR-Schulsystems zu sprechen. Mittlerweile war sie an ein anderes Gymnasium, das näher an ihrem Wohnort lag, versetzt worden.

„Ja, also, ohne ein Geheimnis drum zu machen, bin ich 1954 geboren unter damals denkbar günstigsten familiären Bedingungen, denn mein Vater war Arbeiter, und meine Mutter hat zeitweise auch als Arbeiterin ihre Zeit verbracht, beziehungsweise, als ich geboren wurde, war sie dann Hausfrau. ... Nach der achten Klasse bin ich dann zur EOS gekommen, Erweiterte Oberschule, und da war das natürlich von Vorteil, daß ich ein sogenanntes Arbeiterkind war, kam aus einer sehr leistungsstarken Klasse an einer POS [Polytechnischen Oberschule]. Wir hatten damals insgesamt acht Bewerbungen, das weiß ich noch wie heute, für die EOS, und die konnten natürlich nicht alle angenommen werden, da hat das also schon eine Rolle gespielt, allerdings war auch mein Leistungsdurchschnitt so, und der Leistungsdurchschnitt und die Beurteilung, das waren die hauptsächlichen Kriterien, daß also sowieso keine Bedenken bestanden hätten. Wenn ich natürlich etwas schwächer gewesen wäre, dann hätte die Herkunft den Ausschlag geben können, ja ... Aber der erste entscheidende Punkt war eigentlich immer erst die Leistung. Und das ist also eine Sache, die heute nicht mehr so ist, unbedingt.

... Also, man nahm von manchen Schülern eben an, sie würden die Anforderungen eines Studiums besonders gut bewältigen oder sehr gut. In diese Eignung spielte natürlich hinein mit ein ideologischer Faktor. Also, wer beispielsweise jahrelang FDJ-Sekretär war oder sonstige Funktionen hatte beziehungsweise eben politisch quasi zuverlässig war, wir waren ja dann schon doch erwachsene Menschen, da hat sich das positiv auf das Prädikat ausgewirkt. Also, ich habe auf meinem Abiturzeugnis immerhin auch zwei Dreien, in Mathematik und Physik – und hatte trotzdem das Prädikat ‚Besonders geeignet‘, denn an einer EOS, da war also für mich die Welt hundertprozent in Ordnung. Ich war absolut überzeugt von diesem ganzen System, von der Sache des Sozialismus an sich und habe das also auch zum Ausdruck gebracht. Man war also der Meinung, daß ich auch so einen Studienplatz verdient hätte, bekam also dieses Prädikat ‚Besonders geeignet‘ und hatte mich in Leipzig beworben ... und bekam also daraufhin diesen Studienplatz in Leipzig ...“

Frau RUDOW machte ihre Karriere in der DDR. Als Kind aus einem Arbeiterhaushalt, der Vater war Schmied und kam ursprünglich aus Tagelöhnerverhältnissen, die Mutter Hausfrau und Arbeiterin, bot ihr die DDR-Gesellschaft der sechziger und siebziger Jahre die Möglichkeit, als Lehrerin sozial deutlich über ihre familiäre Herkunft hinauszukommen. 1973 legte sie ihr Abitur, 1977 ihr Diplom als Deutsch- und Geschichtslehrerin ab, um anschließend in ihrem Beruf zu arbeiten. Hinsichtlich ihres schulischen Werdegangs führt sie ihren Erfolg auf zweierlei Tatsachen zurück: auf persönliche Leistungen und den „ideologischen Faktor“. Beides steht in ihren Erzählungen in einem nicht widerspruchsfreien Spannungsverhältnis. Die Delegierung zur EOS erfolgte aufgrund ihrer

tatsächlich guten Schulleistungen; im Zweifelsfall, so räumt sie aber ein, hätte ihr familiärer Hintergrund positiv für sie gesprochen. Weniger eindeutig ist das allerdings im Hinblick auf ihr Prädikat, das ihre besonderen Qualitäten für ein Studium sichtbar machen sollte. Sie erhielt ihr „Besonders geeignet“ nicht, weil ihre fachlichen Leistungen durchgängig sehr gut waren, sondern weil sie sich in besonderer Weise gesellschaftlich engagiert hatte. Aus DDR-Sicht wäre das auch kein Widerspruch gewesen, da sich die Qualität der „sozialistischen Persönlichkeit“ erst in der Mischung aus fachlicher Leistung und gesellschaftlichem Engagement bestimmen ließ. Frau RUDOW erzählt ihre Ausbildungsgeschichte aber nicht, um die unterschiedlichen Aspekte des Leistungsgedankens innerhalb des DDR-Ausbildungssystems zu erläutern, sondern sie verteidigt die besondere Leistungsbereitschaft der DDR-Schule mit dem Hinweis darauf, daß heute entsprechende Leistungen in der Schule häufig nicht mehr erbracht werden. Diese Aussage steht aber mit der Tatsache im Widerspruch, daß ein Bekenntnis zum „richtigen Klassenstandpunkt“ häufig zu einer besseren Benotung führte und heute kaum noch als reales individuelles Leistungskriterium anerkannt ist. In der eigenen Wahrnehmung wird dieser Widerspruch dadurch relativiert, daß sie betont, daß es sich bei ihrem Engagement nicht um Opportunismus, sondern um innere Überzeugung gehandelt habe, die belohnt wurde; ein Umstand, der zu einer positiven Unterstützung ihrer allgemein vorhandenen Leistungsbereitschaft führte. So wie sie den Zusammenhang darstellt, wird die Tatsache einer ideologisch beeinflussten Leistungsbeurteilung zwar thematisiert, die Haupttrichtung ihrer Konstruktion verweist aber auf eine offensive Verteidigung der erbrachten persönlichen Leistungen in der DDR-Schule.

In Frau RUDOWS Erzählungen kam es hinsichtlich der politischen Orientierung zu keinem nennenswerten Konflikt zwischen den Generationen im Elternhaus; der Vater, selbst SED-Mitglied seit Gründung der Partei, konnte sich diesbezüglich offensichtlich auf seine Tochter verlassen:

„An für sich war mein Vater sehr tolerant, ja, also, ich kann mich erinnern, der Pfarrer kam und fragte wegen Christenlehre oder so, und das war ja ziemlich attraktiv damals für uns, die hatten auch so die Beschäftigungssachen aus dem Westen, und da hat mein Vater die Entscheidung mir überlassen und hat zum Pfarrer gesagt: ‚Fragen Sie meine Tochter, die soll ja hingehen.‘ Na ja, und, wahrscheinlich – war er so auch relativ sicher, daß ich nein sagen würde – das kam dann ja auch so.“

Nicht untypisch ist hinsichtlich der politischen Orientierung in SED-Elternhäusern die Erinnerung an ein tolerantes „politisches Klima“ zu Hause. Während für viele kritische und unpolitische ehemalige DDR-Bürger die nach außen zwangsweise zur Schau gestellte Konfliktfreiheit einengend gewirkt hat, wird hier ein von Offenheit und Toleranz geprägter Umgang geschildert. Die eigentlichen kleinen Risse in der politischen Einschätzung der DDR beispielsweise hinsichtlich der politischen Praxis von Staat und Partei kamen für Frau RUDOW erst auf, als man ihr zweimal den Eintritt in die SED verwehrte:

„Ich war also gerade 18 geworden und habe folgerichtig den Antrag auch gestellt, Kandidatur für die Partei. Das wurde abgeschmettert mit der Begründung, vorrangig brauchen wir die echte Arbeiterjugend. Also, jetzt fing das schon an sich zu verlagern, ich war zwar immer noch, wurde in den Akten noch geführt als Arbeiterkind, Herkunft Arbeiter, aber ich war ja nun auf dem Weg zur Intelligenz. Und da wurden wir also erst mal zurückgestellt.“

Jahre später, während ihrer Lehrerzeit in der DDR, hatte sie einen Schuldirektor, der ihr, ähnlich wie die erste Grundschullehrerin, die ihr innerlich zum Leh-

rerberuf verhalf, ein großes menschliches Vorbild war. Er bat sie, sich doch noch einmal für die Parteimitgliedschaft in der SED zu bewerben. Nachdem sie sich nach längerer Überlegung ein zweites Mal für eine SED-Kandidatur entschied, wurde sie letztlich doch wieder nicht in die Partei aufgenommen:

„Ja, und dann kam irgendwie, habe ich erst hinterher begriffen, also, viel später erst bemerkt, da kam so ein Einschnitt. Dann wurde nämlich dieser Kollege aufgenommen in die SED – und meine Bewerbung war ja nicht abgelehnt, aber es kam eben nichts. Ja, war klar, kann bloß einer aus der Schule, es war ja auch wieder reglementiert, und Statistik und so, und damit war das also für mich auf unbestimmte Zeit verschoben ... Und irgendwann habe ich da eben doch herausgekriegt, woran das eigentlich lag, und das hat dann einen schlimmen Knacks gegeben. – Das ganze Problem war also mein Name – Rudow war mal ein Notar in B. und hat als solcher und als Nichtgenosse, also, sich nicht irgendwo reinreden lassen ... Und nun war ja auf einmal Rudow im Prinzip auf der schwarzen Liste. So, und jetzt kriegt der da, was, Rudow, hm, nu ja, nun ist das, war die Schwiegertochter, und ich also dadurch weg vom Fenster.“

Diesen Umgang bezeichnet sie als „Sippenhaftung“, die damals vom Ersten Kreissekretär ausging und bei ihr ein spezifisches Gesellschaftsbild hinterließ. Einerseits galt die DDR als die grundsätzlich bessere Systemalternative im Vergleich zu Westdeutschland, andererseits aber wurde das Leben auch dadurch erschwert, daß ideologisch motivierte Vorgaben gravierende Mängel in der Praxis nach sich zogen. Diese Fehlentwicklung wurde auf die Schwächen der jeweiligen Verantwortlichen zurückgeführt, nicht auf strukturelle Defizite. Die aus dem Widerspruch von theoretischem Anspruch und herrschender Wirklichkeit entstandene Dichotomie der DDR-Gesellschaft war Teil der gesellschaftlichen Realität, mit der Frau Rudow auch in ihrer Rolle als Lehrerin umzugehen hatte, wenn z. B. Schüler mit eigenen Erfahrungen oder denen der Eltern aus den Betrieben argumentierten, die stark von den Lehrbuchinhalten abwichen.

Um diesen und anderen Anforderungen des Schulalltags zu genügen, benötigten die DDR-Pädagogen ihrer eigenen Einschätzung nach besondere Anpassungsfähigkeit in der Schule. Es wurde ein hohes Maß an Flexibilität verlangt, mit dem man den schulischen Alltag so gestaltete, daß man allen Ansprüchen, also sowohl den staatlichen als auch den pädagogisch-pragmatischen, gerecht werden konnte. In der Wahrnehmung der Betroffenen paßten sie sich nicht an die herrschende Staatsdoktrin an, sondern an die Notwendigkeiten der gesellschaftlichen und schulischen Verhältnisse.

„Gegen bestimmte Maßnahmen, die wirklich nur aufgezwungen waren, die im Prinzip keinem was genützt haben, die Kinder oder Jugendliche eigentlich nur verprellt haben, ja, die zusätzliche Arbeit waren für die Kollegen, also dagegen habe ich schon was gehabt und durchaus auch revoltiert, was aber an dieser Schule keine Heldentat war, das muß ich dazusagen, ja. Denn unser Direktor war auch sehr realistisch, und er hatte auch ein sehr gutes Verhältnis gehabt zum, na, damals hieß es ja nicht Schulamtsleiter ... jedenfalls also zum vergleichbaren Posten, ja, und hat dadurch eben sich auch manches leisten können, einfach unter den Tisch fallen zu lassen. So bei großen Veranstaltungen, wie dem Pädagogischen Rat, zwei-, dreimal im Jahr, hat der grundsätzlich zwei verschiedene Konzeptionen gehabt. Eine Konzeption, wenn jemand vom Kreis zum Besuch kommt, ein Zusatz, und eine Konzeption, wenn wir unter uns bleiben, und da gegen unpopuläre, wirklich unpopuläre Maßnahmen zu revoltieren oder zu sagen, ich sehe das nicht ein, warum muß ich das machen oder so, das war eben, wie gesagt, keine Heldentat.“

Während der westdeutsche Blick hauptsächlich auf die Zumutungen fällt, die die Verrenkungen bedeuten, die der Lehrer machen mußte, um den staatlichen Vorgaben gerecht werden zu können, wird das notwendige Changieren von den Betroffenen selbst als pädagogische Lebensleistung herausgestellt.

Disziplin und Ordnung, feste Lehrpläne, festgelegte Inhalte in Lehrbüchern, das haben die geführten Interviews deutlich gezeigt, üben noch heute einen ungebrochenen Reiz für viele der ehemaligen DDR-Lehrerinnen und -Lehrer aus. All dies basiert auf einem spezifischen Lebensgefühl, das die DDR vorzugsweise erzeugte und das sie lange Zeit in den Augen ihrer Bürgerinnen und Bürger gewährleisten konnte: das Gefühl sozialer Sicherheiten, das durch die Wende massiv in Bedrängnis geraten ist. McFALLS spricht auf der Grundlage seiner nach der Wende 1990 durchgeführten Befragungen von einem spezifischen Wertekanon, der zwischen Gesellschaft und Staat bis Mitte der achtziger Jahre konsensual geherrscht hat. Das von ihm festgestellte Wertegefüge, bestehend aus „Bescheidenheit“, „Solidarität“ und „Gleichheit“ unter weiten Teilen der DDR-Bevölkerung (McFALLS 1995), muß um den Wert „Sicherheitsgefühl“ ergänzt werden. Das sich seit 1993 immer weiter verbreitende positive Gedenken an DDR-Zeiten entsteht vor allem anhand der Verlusterfahrungen dieser sozialistischen „Selbstverständlichkeiten“:

„Mich erfüllt es so ein bißchen mit Grausen, wenn ich mir vorstelle, und das wird ja so sein, daß also meine Kinder all das, was unser Leben unter diesen Bedingungen trotzdem eigentlich leicht gemacht hat, so viele Selbstverständlichkeiten, die wir hatten, daß meine Kinder das nicht erleben werden ... Na ja, der eine hat mit dem Tip geholfen, wo es was gibt, der andere hat mit seiner Arbeitskraft geholfen. Da hat keiner eine Mark für genommen, das gleicht sich aus, ja. Beim nächsten Mal hilft man selber wieder. Und da fragt einfach keiner danach, was kostet es, oder was bringt es? Vor allem dieses ‚Was bringt es‘, ja. Und das war eine Selbstverständlichkeit. Und wenn ich mich jetzt umgucke, ich sagte vorhin, die, die Spannung in der Verwandtschaft, die sind so ein bißchen gestiegen, unter den Geschwistern meines Mannes vor allen Dingen, denn ist das immer der Aspekt mit dem Geld, der da jetzt durchkommt ...

Na ja, an erster Stelle – wird wohl jetzt, bei ziemlich jedem kommt die Sicherheit, die man hatte, ja. Man fühlte sich absolut sicher. Man fühlte sich, das mag vielleicht irre klingen, wenn man an das denkt, was die Stasi so, also, was man darüber jetzt weiß, aber man fühlte sich auch geborgen. Man fühlte sich selbst vor solchen Sachen wie Aids einigermaßen sicher. Man fühlte sich vor Drogen sicher, sowieso sicher in der Arbeitsplatzbindung, rein finanziell sicher. Das war für mich eben selbstverständlich, daß ich sage: Gut, das gibt es jetzt nicht, aber ich kann mir ausrechnen, bei den und den Ausgaben, also, in zwei Jahren hast du es ...

Ja, da kann man wahrscheinlich dann auch wieder nicht über einen Kamm scheren, also, es mag charakterlich Typen geben, die das aufnehmen, ja, und die das auch genießen. Aber wenn ich vielleicht unter anderen Verhältnissen groß geworden wäre, weiß ich nicht, vielleicht, aber, ich bin doch so der Typ, hm, na ja, Mutter mit drei Kindern, sehen Sie es so. Also, mir geht die Sicherheit über alles. Es ist nicht so, daß ich nicht Neuem aufgeschlossen wäre, ja, also, ich habe zum Beispiel nicht gezögert, als die Schulleiterin gefragt hat: ‚Gehen Sie nach T.?’ Na, sicherlich, und warum denn auch nicht, Veränderung kann ja auch Verbesserung sein, aber es muß alles im Rahmen einer *sicheren Bahnführung* sein – ja, sonst sehe ich es ängstlich.“

Tiefe gesellschaftliche Einschnitte, wie die Veränderungen der DDR-Gesellschaft nach 1989, ziehen allgemein einen Verlust „sicherer Bahnführungen“ nach sich. Im Übergang der DDR-Gesellschaft in eine westlich orientierte spielt der damit einhergehende Verlust von alten, festen Sicherheiten für die meisten DDR-Bürger eine besonders große Rolle. Auf das nach 1992 eingeführte neue Schulsystem bezogen, bedeutet das, daß auch hier die alten Sicherheiten nicht mehr bestehen. Ganz im Gegenteil, durch neue Lehrbücher, offene Rahmenrichtlinien, die Forderung nach offener Unterrichtsgestaltung und die Relativierung der fürsorglichen Verantwortung für den einzelnen Schüler wurden die alten Eindeutigkeiten methodisch stark in Zweifel gezogen. Dazu kam die massive Verunsicherung der Lehrerinnen und Lehrer, die plötzlichen Zweifel, alles

Bisherige offensichtlich falsch gemacht zu haben, was dazu führte, daß viele von ihnen in der Zeit um 1990/91 unter Schuldgefühlen litten. Diese Reaktion hat sich wieder umgedreht. In der Selbstwahrnehmung werden nun die schulischen Veränderungen vorrangig als ein von außen betriebener Versuch gewertet, der auf die Entwertung der eigenen Lebensleistungen abzielt.

„Die Lehrer sind natürlich insgesamt als Berufsstand in der DDR sehr stark angegriffen worden, ja, und nicht nur von DDR-Bürgern, nicht nur von ehemaligen Schülern, nicht nur von Leuten, die durch die Schule gegangen sind, sondern auch ganz pauschal aus Richtung Westen, ja. Und es, es hat sich eben dieses Urteil ausgebildet, was vom Westen kommt, das ist eben gut. Also, es sind die Schulsysteme aus dem, die Schulformen aus dem Westen, also, sind die Methoden alle viel besser und so weiter und so fort. So, und nun nach vier Jahren stellen wir fest, also, die kochen auch alle bloß mit Wasser.“

Die Weigerung, sich sein Leben und seine eigenen beruflichen Erfolge nicht entwerten zu lassen, wird davon begleitet, daß Lehrerinnen und Lehrer die neuen Methoden häufig nur als eine – meist schlechtere – Variation von bereits zu DDR-Zeiten Praktiziertem wahrnehmen. Die für ein geordnetes Leben notwendigen erzieherischen Aufgaben sind für die Lehrerinnen und Lehrer auch zu DDR-Zeiten erreicht worden, Ziele, deren Gültigkeit bis heute ihren unbestreitbaren Wert behalten hat und die damals oftmals leichter zu erreichen waren als im heutigen Schulsystem.

Joachim Birnbaum

Mit JOACHIM BIRNBAUM konnte ich insgesamt drei Interviews führen. Dabei war er einer der wenigen, der sich als ehemaliger Staatsbürgerkundelehrer in die Öffentlichkeit begab. Der Grund für sein offenes Verhalten lag vor allem darin, daß er sich selbst nichts vorzuwerfen glaubte. Für ihn war die DDR, ähnlich wie für Frau RUDOW, der bessere Teil Deutschlands gewesen. Er verstand sich als kritischer Parteigenosse, er war 1976 in die SED eingetreten und sah seine Aufgabe in der Schule vorrangig darin, die Kinder im „humanistischen Sinne“ zu erziehen. Seine Kritik galt dem „stalinistischen“ Verhalten der SED-Parteigänger und Fachkollegen, die, im Gegensatz zu ihm, keine Diskussionen über Mängel und Alternativen innerhalb des Sozialismus zugelassen hatten.

Die immer wieder von ihm geschilderten Auseinandersetzungen zwischen idealistischen Gestaltern, die sich für die Verbesserung der gesellschaftlichen Verhältnisse einsetzten, und fehlgeleiteten Parteibürokraten ziehen sich als Grundmuster bis in die Erzählungen aus der Kindheit und Jugend durch. Das macht sich auch an Personen fest. Die gute Seite repräsentiert dabei der Vater:

„Geboren bin ich 1954 ... mein Vater, der war damals Bürgermeister in einem Dorf, G. im Kreis N., meine Mutter war in der Landwirtschaft tätig, relativ schwierige Arbeit, muß ich sagen, ... er hatte einen sehr starken Gerechtigkeitsinn, war auch im Dorf anerkannt, hat zwar auch bei der Genossenschaftsbildung mitgewirkt und hat nicht immer nur Freunde gehabt ... ja, aber in den nachfolgenden Jahren, als er da auch schon verstorben war und so weiter, da haben die Leute im Dorf immer gesagt, das war einer von den Bürgermeistern, die eben viel, der viel gemacht hat, sich immer engagiert hat und so weiter ... da habe ich, im Grunde genommen, eine humanistische Gesamterziehung mitgemacht.“

Die negative Seite beschreibt er aus seiner Schülerzeit anhand unterschiedlicher Personen; u. a. charakterisiert er seine Staatsbürgerkundelehrerin an der EOS:

„Wir hatten ja damals auch schon Staatsbürgerkunde, und meine Staatsbürgerkundelehrerin, sage ich mal, die war eigentlich, heute würde ich sagen, doch recht stalinistisch, ja, weil ich ja nun selbst Staatsbürgerkunde habe, und die ist eigentlich Ursache dafür, daß ich dieses Fach gewählt habe, weil ich mir gesagt habe, so kann man das nicht machen, man muß das anders machen, ja, und die wußte auch, daß ich also viel diskutiere und oft kritische Sachen dort geäußert habe und die also nicht auf ihrer Linie lagen.“

So reifte sein Entschluß, im Kampf um die weitere Gestaltung des Sozialismus auf der richtigen Seite zu stehen. Nach seinem Dienst in der NVA studierte er in Halle und begann 1980 seine Arbeit als Geschichts- und Staatsbürgerkundelehrer an einer Polytechnischen Oberschule. Zusammen mit seiner Frau, die ebenfalls Staatsbürgerkunde und Geschichte unterrichtete, ging er 1985 für ein Jahr auf die Bezirksparteischule. Anschließend wurde er Mitarbeiter der SED-Kreisleitung im Zuständigkeitsbereich „Politische Bildung“.

Die Wende ermöglichte ihm als „Modrow-Lehrer“ wieder in den Schuldienst zu gelangen, als Lehrer für Geschichte und Werken. Einerseits bekam er durch die Wende die Chance, wieder als Lehrer arbeiten zu können, andererseits wurde dieser Wiedereinstieg durch allerlei Zweifel an seiner Integrität begleitet. Er berichtet von mehreren intensiven Befragungen vor dem Personalrat über seine Unbedenklichkeit und über die Ablehnung von Schülern, die bei seinem Erscheinen „Stasi raus“ riefen. Heute ist die Familie wieder etabliert; er arbeitet als Lehrer an der Schule, seine Frau ist zudem als Bürgermeisterin in der Kommunalpolitik der Stadt engagiert.

Tatsächlich setzte sich in der Wahrnehmung von Herrn BIRNBAUM die Auseinandersetzung von „Stalinisten“ und „Humanisten“ innerhalb der DDR-Schule auch während seiner Lehrerzeit fort. Dabei hätte er als „Antistalinist“ unter ungünstigen Umständen Pech haben können, wenn etwa ein Schüler im linientreuen Elternhaus die offenen Diskussionen, die Herr BIRNBAUM – so seine Sicht – anregte, gemeldet hätte oder wenn es zu einer unmittelbaren Konfrontation mit dem Schuldirektor gekommen wäre; beispielsweise anhand der Frage, wie kritisch die Berichte an die übergeordneten Parteistellen auszufallen hatten. Es war aber glücklicherweise für ihn nie dazu gekommen.

„Ja, ich glaube immer, die Leute, die dort am lautesten diskutieren in der Richtung, die haben eben wirklich negative Erfahrungen gehabt, ja, und ich habe gesagt, das ist von Schule zu Schule sehr unterschiedlich gewesen, also, wie gesagt, daß an DDR-Schulen sehr viel Liebe vermittelt wurde zum Kind, daß sich Lehrer engagiert haben, ja, sehr viel gekümmert haben, auch um Kinder aus teilweise verwahrlosten Elternhäusern und so weiter, daß also auch diese Bildungschancen für einige durchaus größer waren, und, ich muß ganz ehrlich sagen, in der letzten Zeit treffe ich immer mehr Kollegen, die zwar nicht das alte DDR-Bildungssystem wiederhaben wollen, die aber durchaus sagen, also, daß da nicht alles falsch war, und die also auch in der Richtung diskutieren, daß man eine ganze Reihe hätte reformieren sollen. Von Fächern, aber auch von der Struktur und so weiter, das sie doch als besser empfanden. Das fängt an mit den verschiedensten Lehrbüchern und so weiter, die einen nehmen diese, und die anderen nehmen das und so weiter. Ich kann das Schulbildungssystem der DDR nicht verteufeln, das muß ich ganz ehrlich sagen. Da müßte man mir eine wissenschaftliche Analyse auf den Tisch legen, die wirklich Hand und Fuß hat. Aber aus meinem Erfahrungsbereich kann ich es eigentlich nicht machen, ja, wie gesagt, ich selbst als Oberschüler habe ja diese Sache dort erlebt mit unserem Direktor und so weiter, das sind negative Erfahrungen, die haben eben existiert, die konnten entweder sogar bis zur Existenzvernichtung führen, sage ich mal, daß ein Schüler sich politisch so weit in die Ecke gedrängt hat, vielleicht sogar Selbstmord begangen hat, ja, oder aber eben irgendwo einen Beruf nicht ergreifen konnte, weil er nicht in der FDJ war, oder sonstwie, diese Sachen gab es, ja, aber auf der anderen Seite muß ich tatsächlich sagen, also, würde ich auch vielen Kollegen ganz Unrecht tun, die sich jahrelang gemüht haben. Ich

kenne sehr nette Lehrer, die also heute noch von älteren Bürgern begrüßt werden, die damals Schüler waren und die also diesen Lehrer nicht verteufeln, die ihm wirklich viel Wissen zu verdanken haben, na, und daß sie sich um die gekümmert haben.“

Er erwähnt auch hier die negativen Seiten, betont aber rückblickend für sich und andere die positiven Erfahrungen als die ausschlaggebenden Erfahrungen, die die DDR-Schule ausmachten. Die Erfahrungen mit einem gutfunktionierenden Schulsystem und qualifizierten Lehrern, die auch zu DDR-Zeiten individuell beachtenswerte Arbeit geleistet haben, bilden den Hintergrund für diese positive Rückbesinnung. Die Leistung der Lehrer liegt hier nicht in der Umsetzung der staatlichen Vorgaben im Unterricht, sondern in der eigenen Wahrnehmung, z. B. in der besonderen Fürsorgeleistung gegenüber den Schülern. Die Bereiche, die die Notwendigkeit der Umsetzungen der zweifelhaften ideologischen Vorgaben betreffen, verlagern sich für ihn heute in die von ihm schon immer kritisierten stalinistischen „Auswüchse“ der DDR und der DDR-Schule. Die positiven Erinnerungen beziehen sich heute vorrangig auf die liebevolle Vermittlung von Stoff und auf die fürsorgliche Betreuung der Schüler, die damals einen viel größeren Umfang besaßen, als es die Bedingungen der heutigen Gesellschaft und des neuen Schulsystems überhaupt noch zuließen. Kein Grund also, sich seine DDR-spezifische Pädagogenerfahrung und die viele Mühe, die damals eingesetzt wurde, entwerten zu lassen oder auf seine Vor- und Nachteile hin zu überprüfen.

Mit der Einführung des neuen Schulsystems kommen für viele Lehrer, die wie Herr BIRNBAUM bereits auf eine längere Lehrererfahrung vor 1989 zurückblicken können, eindeutige Entwertungsabsichten zum Ausdruck. Für sie stellt das neue Schulsystem ein Modell dar, mit dem Kompetenzen, die man in der Praxis gewonnen hat, systematisch abgewertet werden, ohne tatsächliche Alternativen bieten zu können.

„Die Umgestaltung des alten Schulsystems verlief dann also in zu großer Hektik, und für manche ist das heute immer noch so, als ob sie etwas übergestülpt bekommen haben, ja. Also, die Diskussion hat man tatsächlich heute auch noch unter Kollegen, die sagen immer wieder, nicht das ganze alte DDR-System, aber bestimmte positive Sachen sind dabei, ja, die durchaus bewahrenswert gewesen wären. Und ich muß auch sagen, das wäre natürlich auch für den Lehrerberuf sehr wichtig, wenn man jetzt als, na, ich sage mal den Begriff ‚Ostlehrer‘, ja, gemerkt hat, wenn man sich engagiert hat für seine Arbeit, daß sich also seine Arbeit auch in dieses Bildungssystem der geeinten Bundesrepublik dann irgendwie widerspiegelt.“

Zu den Entwertungserfahrungen kommt die aktuelle Einschätzung der DDR-Lehrer, daß die eigentliche erzieherische Arbeit in DDR-Zusammenhängen sehr viel wirkungsvoller war. Der unterschwellig gezogene permanente Vergleich zwischen alten und neuen Zuständen wird an einer Textpassage deutlich, in der Herr BIRNBAUM in seiner Erzählung zwischen den Zeiten damals und heute persönliche Vergleiche zieht. Die Ausgangsfrage zielte zunächst nur auf die Beschreibung der Aufgaben, die der Klassenlehrer in der DDR zu erfüllen hatte. Während Herr BIRNBAUM auch damit beginnt, diese Frage zu beantworten, fällt er im weiteren Verlauf zunehmend in eine Klage über die erzieherischen Defizite des heutigen Schulsystems.

„Also, meine Hauptaufgabe hat darin bestanden, den Unterricht für die Klasse so zu organisieren, daß jeder, also, nach seinen Leistungen, den besten Abschluß kriegen kann, das heißt also, mich im einzelnen Fall um die Schüler zu kümmern, wo Leistungsversagen ist, mit den Eltern, also, weitaus mehr zusammenzuarbeiten als heute.“

Ja, das heißt also auch, bei Fünfen oder sonstwie hinzugehen und das anzubieten, wie man das ausgleichen kann, Eltern zu beraten, ja, dann gehörte auf jeden Fall dazu, sage ich mal, bei Disziplinschwierigkeiten.

Ja, aber das sind jetzt nicht irgendwelche, eh, sage ich mal, nach preußischen Regeln vielleicht gewesen oder so was, ja, sondern ein ganz normales Verhalten.

Wenn ein Schüler gestohlen hat, wenn er also ständig den Unterrichtsraum verschmutzt hat, ja, oder er ist in der Pause laufend rumgerannt, hat gegen die Schulordnung in verschiedenen Fällen verstoßen oder, heute ist das ja keine Diskussion mehr, damals war man da eben auch hinterher.

Um Gottes willen, ja, und haben damals Riesenagitation gemacht mit denen und mit den Eltern Gespräche und so weiter um solche Sachen. Ich habe natürlich auch den Schüler beraten, wie er sich in verschiedenen Fächern verbessern kann, und ich muß sagen, da waren keine schlechten Erfolge, wir haben Kinder aus Elternhäusern gehabt, ach, das gehört natürlich auch dazu: Wenn natürlich so Elternhäuser die Kinder vernachlässigt haben, daß man doch auf dieser Ebene natürlich auch besonders sorgsam gearbeitet hatte, ja, da wußte man eben, da hat es keinen Zweck. Heute ist das ja genauso, ich habe jetzt auch Eltern dabei, wenn ich den Jungen verwarne, das juckt weder die Eltern noch den Jungen, das ist eben witzlos, ja, bloß, da war es ja so, wir haben solche Kinder dann bald oftmals gezielter gefördert, da waren schöne Beispiele dabei. Also, ich kann mich an ein Mädchen erinnern, die hatte also wirklich keinen Rückhalt im Elternhaus, auch geschieden und alles so was, die hatte mit Drei abgeschlossen, und ja, die hatte eine Fähigkeit, Gedichte vorzutragen und so weiter, da hat man sich auch ein bißchen um solche gekümmert.

Ich sage mal, bei argen Vernachlässigungen, das war ja, jedenfalls in meiner Schulzeit kaum irgendwie mal was, da ist da natürlich, ist auch der Staat eingeschritten mit der Fürsorge und so weiter, ja, ist klar. Heute, z. B. haben wir an der Schule einen, der ist dieses Schuljahr noch nicht einmal zur Schule gekommen, der rennt immer in der Stadt umher, alle sehen den, alle Schüler wissen auch, daß der eigentlich in eine achte oder siebte, jedenfalls in die neunte Klasse gehört, ja, der baut hier auf dem Markt immer die Buden mit auf und sonstwie, ja, also, der, der taucht nicht irgendwo ab, der lebt so vor sich hin, geht aber nicht zur Schule, ist aber schulpflichtig, da ist bis jetzt noch nichts passiert, das war für uns damals ein Unding. Also, wenn ich da Klassenlehrer gewesen wäre und der wäre in meiner Klasse, oh, Gott, ja, also, da wäre ich ja Amok gelaufen. Da hätte man mir schon zimal eins drübergehauen, daß ich das noch nicht fertiggebracht habe, irgendwelche Institutionen einzuschalten, um den zur Schule zu bringen.“

Disziplin, Elternarbeit und Fürsorgebereitschaft, all dies war für die „Ostlehrer“ selbstverständlich und ist für sie heute als erzieherische Aufgabenstellung gar nicht mehr gefragt. Dazu paßt der immer wieder getroffene Hinweis, daß man im Gegensatz zu heute zu DDR-Zeiten noch von einem Zusammenhang von Bildung und Erziehung ausgegangen war. Diesen pädagogischen Anspruch sollte sich den Befragten zufolge die heutige Schule zur Beseitigung der aktuellen Schwierigkeiten möglichst schnell wieder zu eigen machen.

Allgemeine Überlegungen

Die Interpretation dieser beiden Biographien soll das Selbstverständnis, aus dem heraus sich die Rückbesinnung auf die positiven Seiten der DDR-Schule entwickelt, verdeutlichen. Dabei lassen sich folgende allgemeine Wahrnehmungsmuster zusammenfassen:

- Die politische Wende 1989/90 hat zunächst zu einer tiefgehenden Verunsicherung in der eigenen Berufsidentität geführt, unabhängig von positiven Berufsentwicklungen nach der Wende. So ist Frau RUDOW von der Lehrerin an einer kleinen Polytechnischen Oberschule zur Gymnasiallehrerin aufgestiegen, Herr BIRNBAUM hat die Möglichkeit bekommen, wieder als Lehrer arbeiten zu können. Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung um die gegenwärtige

- Berufssituation werden weniger die Chancen der eigenen Berufsentwicklungen gesehen als vielmehr die Mängel des derzeitigen Schulbetriebs.
- Die Mängel, die benannt werden, beziehen sich bei den vorwiegend pragmatisch orientierten Lehrerinnen und Lehrern auf praktische Beispiele, die ihrer Meinung nach vor 1989 zu einer besser organisierten Schule geführt haben: Bessere Durchsetzungsmöglichkeiten von Disziplin und Ordnung, klar strukturierte Richtlinien in Lehrplänen und Schulbüchern, bessere Fürsorgekompetenzen gegenüber den Kindern und besserer Kontakt zu den Elternhäusern lassen die damalige pädagogische Arbeit einfacher und wirkungsvoller erscheinen.
 - Alle Ansätze, die zur Herstellung einer neuen, eigenständigen Identität als Lehrkraft in Ostdeutschland dienen könnten, beispielsweise im Hinblick auf neue pädagogische Ansätze vor dem Hintergrund eines neuen Selbstverständnisses von Gesamtschulen in den neunziger Jahren, haben offensichtlich kaum Widerhall gefunden. Auf die Frage, ob er sich heute als Gesamtschullehrer fühle, antwortet Herr BIRNBAUM:

„Nee, ich bin Lehrer an einer Gesamtschule – sagen wir das mal so. Nee, also, na ja, wissen Sie, ich könnte auch an einer anderen, an einer anderen Schule tätig sein, da müßte ich mich genauso engagieren und müßte mein Wissen dort aufbringen, müßte mich vorbereiten und alles mögliche, ja, also ich habe ja nicht das Diplom als Gesamtschullehrer irgendwie abgelegt, sondern, also mit den Schultypen, sage ich mal, sich zu identifizieren, das wird man bei vielen Kollegen auch nicht so finden. Also, wenn Sie die Frage jetzt in unserem Kollektiv da dort oben nun stellen würden, die hätten sicherlich ähnlich geantwortet wie ich jetzt, ja, ob wir Lehrer an einer Gesamtschule sind.“

Für Frau RUDOW wäre bezeichnenderweise die Realschule die ideale Nachfolgeform der alten POS:

„Na ja, soweit ich das verstehe, ist ja die Realschule eigentlich der POS in ihrer Struktur näher als die Gesamtschule. In einer Gesamtschule gibt es ja doch diese Differenzierung in Kurse, währenddessen in einer Realschule eher es wohl bloß den Klassenunterricht gibt, soviel ich weiß, ne? Und, ich sehe das ja nun bei meinem Sohn, mit dem Großen, ja, also, ich kann nicht finden, daß sich das bewährt hätte, dieser Unterricht in den großen, bis zehn in einer Gesamtschule. Da kommt der dann eben mit Schülern aus anderen Klassen zusammen, jedesmal bestätigt uns die Klassenlehrerin, diese zehnte Klasse wäre, was Disziplin, Lernbereitschaft – so man das Wort noch verwenden kann –, immer noch die am einfachsten zu handhabende, die noch positiv herausragt, ja.“

Die deutliche Distanz zu einer reformorientierten Gesamtschule korrespondiert mit der positiven Hervorhebung der klassischen Lernformen in einer Realschule, in der im Sinne des 19. Jahrhunderts auf die Erfordernisse des „Realen“, der Arbeitswelt, in disziplinierter Form vorbereitet wird. Dies wird als die eigentlich gewünschte Schulform betrachtet.

Die vorherrschende Haltung gegenüber den Chancen eines neuen Schulsystems erinnert in starkem Maße an eine Verweigerungshaltung, die sich aus dem beschriebenen Entwertungsgefühl der eigenen Biographie als Lehrkraft vor 1989 heraus erklären läßt. Viele Neuerungen werden als unangenehme Fortsetzung des „kalten Kriegs“ über 1989 hinaus betrachtet. Im Hinblick auf die Übernahme von Schulbüchern meint Herr BIRNBAUM:

„Na ja, man kann doch jetzt Lehrbücher nehmen, sowohl alte Bücher aus dem DDR-Unterricht und gleichlaufende Bücher, sage ich mal, aus der Altbundesrepublik. So, und dann wird man in diesen Büchern überall auch widerspiegelt finden irgendwelche Erscheinungen des kalten Krie-

ges, ja, die wird man auf beiden Seiten finden. Also, ich würde jetzt nicht mal die Extreme nehmen, Staatsbürgerkunde- und Politikunterricht oder Geschichte, beide Seiten sich anzugucken. Man kann das auch in anderen Fächern finden, ob das nun Deutsch wäre, ja, und so weiter. Also, da müßte man dann wirklich mal schauen, welche Funktionen sollten bestimmte Fächer, auch gerade in den Fragen des kalten Krieges, der politischen Erziehung und so weiter, gespielt haben. Und dann müßte man einen Neubeginn durchführen bei solchen Büchern. Also, ich habe mir mal ein Buch ‚Politikunterricht Bayern‘ angeschaut, also, war an einigen Stellen recht beleidigend, wie der DDR-Bürger dargestellt wurde.“

Kern der Rückbesinnung auf die positiven Seiten der DDR-Schule, die sich als Nostalgiegefühl artikuliert, ist die Abwehr dagegen, sich seine Erfolge und Lebensleistungen von außen zerstören zu lassen. Die starke Rückorientierung kann als eine Suche nach einem Zusammenhang, in dem die bewährten Wertesysteme ihre Gültigkeit behalten können, verstanden werden. Die heute sichtbaren Konselemente bezogen auf die DDR sind dabei stärker vor einem lebensweltlich kulturellen als vor einem im engeren Sinne politischen Hintergrund zu interpretieren. Forderungen, das alte DDR-Schulsystem in seiner damaligen Funktionsweise einfach wiederaufleben zu lassen, werden kaum erhoben. Dafür waren die negativen Erfahrungen mit diesem System dann doch zu vielfältig.

Literatur

- DUDEK, P./TENORTH, H.-E.: Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Rückblick in prospektiver Absicht. In: P. DUDEK/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Transformationen der deutschen Bildungslandschaft. Weinheim/Basel 1993, S. 301–329.
- IFS-Umfrage: Die Schule im Spiegel der öffentlichen Meinung. Ergebnisse der achten IFS-Repräsentativbefragung der bundesdeutschen Bevölkerung. In: H.-G. ROLFF u. a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 8. Weinheim/München 1994.
- MANNHEIM, K.: Das Problem der Generationen. In: K. MANNHEIM: Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Neuwied/Berlin² 1970, S. 509–565.
- McFALLS, L. H.: Communism's Collapse, Democracy's Demise? The Cultural Context and Consequences of the East German Revolution. New York 1995.
- NEUMANN, TH. W.: „Wir sind keine schlechten Menschen geworden“. Elterngespräche nach der Wende. In: BIOS, Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History 6 (1993), S. 93–106.
- NIETHAMMER, L.: Fragen – Antworten – Fragen. Methodische Erfahrungen und Erwägungen zur Oral History. In: L. NIETHAMMER/A. v. PLATO (Hrsg.): „Wir kriegen jetzt andere Zeiten“. Auf der Suche nach der Erfahrung des Volkes in nachfaschistischen Ländern. Berlin/Bonn 1985, S. 392–445.
- PLATO, A. v.: Oral History als Erfahrungswissenschaft. In: BIOS, Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History 4 (1991), S. 97–119.
- REH, S./TILLMANN, K.-J.: Zwischen Verunsicherung und Stabilitäts-Suche. Der Wandel der Lehrerrolle in den neuen Bundesländern. In: Die neue Schule 86 (1994), S. 224–241.
- SCHMIDT, W.: Die Neustrukturierung der allgemeinbildenden Schulen in den neuen Bundesländern. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitschrift Das Parlament B37/38 (1991), S. 37–45.

Anschrift des Autors

Dr. Thomas W. Neumann, Fernuniversität Hagen, Institut für Geschichte und Biographie, Liebigstr. 11, 58511 Lüdenscheid

Zur Erarbeitung der bildungspolitischen Programmatik für Nachkriegsdeutschland in der UdSSR

Konzepte und Personen¹

Mit dem von außen erzwungenen Ende der nationalsozialistischen Diktatur und der Errichtung des Viermächtestatus in Deutschland begann in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) eine Systemtransformation, die, hauptsächlich durch die Fakten des Zweiten Weltkriegs determiniert, tendenziell und für politisch bedeutsame Bereiche bereits schon konkret in der UdSSR von der Exil-KPD in Übereinstimmung mit der sowjetischen Führung und unter Einbeziehung des Nationalkomitees „Freies Deutschland“ (NKFD) vorbereitet wurde. Diese Tatsachen sind nicht neu und in der historischen Literatur, wenngleich in Ost und West nach sehr verschiedenen Interpretationsmustern, beschrieben (vgl. z.B. SCHEURIG 1965; LASCHITZA 1969; STEINBACH 1990). Seit 1990 wird das Thema erneut und verstärkt aufgegriffen, zum einen dem Zeitgeist nach dem Zerfall des politischen und sozialen Systems der UdSSR und damit auch der DDR folgend, zum anderen inspiriert durch das seit der Öffnung der Archive zugängliche Quellenmaterial (vgl. z.B. KEIDERLING 1993; FOITZIK 1993; ROESLER 1993; ERLER u. a. 1994).

Obwohl die breiter gewordenen Quellenangebote auch hinsichtlich der Umgestaltung des Bildungswesens nach 1945 weiterführende Fragen aufwerfen und neue Erkenntnisse erwarten lassen und dieses Thema vor 1990 sowohl in der DDR als auch in der Bundesrepublik bearbeitet wurde (z.B. BERTHOLD 1967; GLÄSER 1970; WOLFF 1974 für die DDR; FROESE 1962; GRAMS 1990 für die BRD), findet es in der jüngeren Literatur einen eher randständigen Platz.

Forschungsdefizite betreffen nicht nur die Inhalte, Intentionen und Entstehungszusammenhänge der in der UdSSR vorbereiteten Konzepte für den Bildungs- und Erziehungsbereich, ihre Durchsetzungsfähigkeit und ihre Wirkungen in den bildungspolitischen Diskursen in der SBZ sowie ihre Korrespondenz mit sowjetischen Vorstellungen einerseits und mit Reformplänen in der Kontinuität deutscher Bildungstraditionen andererseits, sondern ebenso das in die Transformationsprozesse eingebundene Personal. Bisherige Befunde legen die Hypothese nahe, daß allen 1945 und in den folgenden Jahren aus der UdSSR zurückgekehrten Personen trotz gravierender biographischer Differenzen eine prägende politische und mentale Sozialisation gemeinsam war, die sich auf die Gestaltung individueller und gesellschaftlicher Lebenswelten ebenso auswirkte wie auf bildungspolitische und pädagogische Optionen. Das Verhältnis zwischen

1 Der Beitrag entstand im Rahmen eines von der DFG geförderten und von Prof. Dr. H.-E. TENORTH geleiteten Projekts zum Thema „Sozialisierungserfahrungen in der UdSSR und ihre Wirkungen auf Bildungspolitik und Pädagogik in der SBZ und DDR“ an der Humboldt-Universität zu Berlin.

SBZ bzw. DDR und UdSSR stellt sich auch auf bildungspolitischem Gebiet als kompliziertes Geflecht von objektiven und subjektiven Beziehungen und Abhängigkeiten dar, das in seiner erziehungsgeschichtlichen Relevanz noch längst nicht hinreichend erfaßt ist.

Vor diesem Hintergrund will der folgende Beitrag erstens prüfen, welche bildungspolitischen Konzepte und pädagogischen Überlegungen 1945 aus der UdSSR nach Deutschland mitgebracht wurden und in welchen Planungsgremien sie entstanden sind. Das Interesse gilt dann zweitens dem beteiligten Personal, vor allem den funktionalen Zuschreibungen an einzelne Gruppen und Personen im Rahmen der Kaderpolitik der KPD einerseits und – exemplarisch – Aspekten des Selbstverständnisses verschiedener nach 1945 in den Transformationsprozeß involvierter Personengruppen, die gleichsam als „Transporteure“ der offiziellen Programmatik fungierten, andererseits.

Die Untersuchung verwendet – neben bereits veröffentlichten Quellen – vor allem Archivmaterialien aus den Beständen der Exil-KPD, des NKFD und des zentralen SED-Apparates, sachbezogene Aufzeichnungen einzelner Personen sowie biographisches Material.

1. Bildungspolitische Konzepte und ihre Entstehungszusammenhänge

Konzeptionelle Vorstellungen zur Umgestaltung des Bildungs- und Erziehungswesens in Deutschland konkretisierten sich in der Sowjetunion mit Beginn des Jahres 1944. Nachdem vorher Bildungsfragen lange Zeit außerhalb des unmittelbaren Interesses der KPD gelegen hatten, drängten nun das absehbare Ende des Krieges und die sich konturierende Deutschlandpolitik der Anti-HITLER-Koalition darauf, gesellschaftliche Schlüsselbereiche programmatisch zu besetzen. In kürzester Zeit mußten Inhalte und Personen verfügbar und mit der politischen Gesamtstrategie kompatibel sein. Die bildungspolitische Planungsarbeit fand maßgeblich in zwei miteinander verflochtenen Zentren statt: in den Führungskreisen der Exil-KPD und im NKFD. Sowjetische Stellen waren – nach den bisher ausgewerteten Quellen – weder direkt beteiligt, noch hatten sie durch Vorgaben die Erarbeitung der entsprechenden Dokumente beeinflusst. Zwischen den beiden Planungszentren entwickelte sich eine in ihrer politischen Funktion und bildungshistorischen Relevanz noch näher zu ergründende Arbeitsteilung, der in der damaligen offiziellen Argumentation wie auch in späteren Beschreibungen eine erstaunlich geringe Beachtung beigemessen wurde. Den relevanten Dokumenten wurde nicht nur eine grundsätzliche gleiche Intention unterlegt, sondern sie wurden alle gleichermaßen der KPD-Strategie zugeordnet. Quellenkritische Skepsis erscheint deshalb angebracht.

1.1 Überlegungen und Konzepte

Ohne die Korrespondenz der beiden Planungsgruppen im einzelnen rekonstruieren zu können, verweisen die Quellen auf eine weitgehende Übereinstimmung der erörterten Themen: ein neues Erziehungsziel, demokratische Bildungsinhalte, schulstrukturelle Veränderungen, Abbau von Bildungsprivilegien, soziale Gerechtigkeit, Aufgaben des Lehrers, Umgang mit der Jugend. In beiden Pla-

nungszentren entstanden programmatische Entwürfe, die, sich teils überschneidend, teils ergänzend, teils widersprechend, die Bildungspolitik der KPD nach 1945 leiteten.

Als zentrales KPD-Dokument gilt das „Aktionsprogramm des Blocks der kämpferischen Demokratie“ vom 8. November 1944.² Das von einer am 6. Februar 1944 gegründeten Arbeitskommission des ZK der KPD (ERLER u. a. 1994, S. 86 ff.) in mehreren Arbeitsstufen verfaßte, die spätere Entwicklung in den sowjetisch besetzten Gebieten Deutschlands in allen wesentlichen Bereichen vorbestimmende Programm enthielt in seiner letzten, von ANTON ACKERMANN³ ausgearbeiteten Version einen 35 Punkte umfassenden Plan zur Umgestaltung des Schul- und Erziehungswesens (GLÄSER 1970, S. 179 ff.; ERLER u. a. 1994, S. 300 ff.). Während die erste, von WILHELM PIECK stammende Fassung des Aktionsprogramms lediglich die „Säuberung des gesamten Erziehungs- und Bildungswesens von dem faschistischen imperialistischen Ungeist und Pflege eines wahrhaft deutschen nationalen, demokratisch-freiheitlichen Geistes, besonders unter der Jugend“ (ERLER u. a. 1994, S. 241) forderte und in den beiden weiteren Fassungen „staatliche Förderung der Begabten“ durch Freistellen an den höheren Schulen und Universitäten, „gründliche Berufsausbildung unter staatlicher Beihilfe“, „Verbot der Erwerbstätigkeit für Kinder“ und „Ausbau der Jugend-Gesundheitspflege und des Jugendsports“ (ebd., S. 246) hinzukamen, lag nunmehr ein detaillierter, aus verschiedenen traditionellen schulreformerischen Ansätzen eher eklektizistisch zusammengefügt, in einzelnen Punkten sogar widersprüchlicher bildungspolitischer Katalog vor, dessen hauptsächliche Inhalte sich dem Geiste nach, wenngleich nicht in jedem Fall wörtlich identisch, 1946 im „Gesetz zur Demokratisierung der Deutschen Schule“ wiederfanden (GLÄSER 1970, S. 116 ff.).

Zu den Auffälligkeiten des „Aktionsprogramms“ gehört das offensichtliche Abrücken von der vorher häufiger zu findenden Formulierung „Umerziehung“ zugunsten des Begriffs „Volksaufklärung“ – eine Entscheidung, die vermutlich auf Kontroversen in der Arbeitskommission zurückzuführen ist.⁴ Außerdem legte das „Aktionsprogramm“ eine einheitliche Schulstruktur „reichseinheitliche“ Lehrmittel und Lehrerausbildung fest, behielt Begabtenförderung nach sozia-

-
- 2 Über das Datum der endgültigen Fassung des Aktionsprogramms gibt es unterschiedliche Angaben. Das hier genannte Datum folgt den jüngsten Quellenrecherchen bei ERLER u. a. (1994).
 - 3 Ackermann, Anton (1905–1973); Mitglied des ZK und Kandidat des Politbüros der KPD, zuständig für Wirtschaftspolitik, 1945 Rückkehr nach Deutschland als Leiter der Initiativgruppe Sachsen, Mitglied des Zentralsekretariats und des Politbüros der SED, 1953 Amtsenthebung, 1954 ZK-Ausschluß.
 - 4 Bisherige Quellenveröffentlichungen berücksichtigen derartige Modifizierungen zwischen den Entwürfen kaum. Als Befürworter einer radikalen Umerziehung zeigten sich ANTON ACKERMANN und JOHANNES R. BECHER, während HERMANN MATERN vor der Verwendung des Begriffs warnt. Das Umerziehungskonzept müsse, so ACKERMANN, auf die Befähigung der Deutschen zur Erkenntnis ihrer Schuld zielen: „Schwere Schuld des deutschen Volkes, auch der Kommunisten ... höchste Großmütigkeit ... härteste Strenge ... ohne Schwanken und Zögern seine eigene Schuld erkennen ... Wiedergutmachung in einem Ausmaß, soweit das nur möglich ist ... Besetzung Deutschlands auf lange Zeit, um dem Körper das Gift zu entziehen ... nicht Rache, sondern Gerechtigkeit ... von jedem Deutschen eine sehr ernste Entschuldigung – nur ja oder nein.“ Das „automatische Verschwinden der Naziideologie sei eine Illusion“, argumentiert BECHER. Die „weitverbreitete Apathie“ könne schließlich nur durch Umerziehung überwunden werden (Mitschrift eines Vortrags; vgl. Anm. 8).

len Gesichtspunkten bei, regelte die Verwaltungsstrukturen, forderte eine Überprüfung der Lehrkräfte, räumte Lehrern und Eltern Mitspracherecht und der Wissenschaft und Kunst Freiheit ein. Aber auch eher nachrangige Überlegungen fanden Erwähnung, so die Einrichtung von Schülerbüchereien und Schülerzeitschriften oder die Einführung der lateinischen Normalschrift.

Konkrete Handlungsanweisungen bot dieses Dokument jedoch noch nicht. Diese Funktion hatten „Richtlinien des Politbüros des ZK der KPD für die Arbeit der deutschen Antifaschisten in den von der Roten Armee besetzten Gebieten“ vom 5. April 1945 (Dokumente 1985, S. 491 f.), die vermutlich im NKFD, in einer eigens für bildungspolitische Planungsarbeiten im Februar 1945 gegründeten „Kommission für die Umgestaltung des Schul- und Unterrichtswesens“, vorbereitet worden waren. Im Nachlaß FRITZ RÜCKERS (1892–1974), dem Leiter der Kommission, befindet sich ein handschriftliches Manuskript unter dem Titel „Allererste Maßnahmen für die Schulen innerhalb der ersten Monate“, das mit dem KPD-Dokument in einigen Punkten übereinstimmt – Regelung der ortsweisen Erfassung der Lehrkräfte, der Schulgebäude, der schulpflichtigen Jugend, der Kinderernährung, Beschaffung geeigneter Lehr- und Lernmittel, die Organisation des Unterrichts und der gesundheitlichen Betreuung der Kinder (RÜCKER. Nachlaß. SAPMO, BArch, NL 111/2, Bl. 6f.). Differenzen betrafen die bildungspolitisch keineswegs unwichtige Schulbuchfrage. Während die von RÜCKER geleitete NKFD-Kommission den Rückgriff auf Lehrbücher von vor 1933 empfiehlt, lehnt dies die KPD ausdrücklich ab.

Das wohl wichtigste, zumindest populärste Dokument der „Kommission des NKFD“ liegt in Gestalt der „Richtlinien für den Geschichtsunterricht in deutschen Schulen“ vom 31. Juli 1945 vor (Dokumente 1985, S. 489f.; BERTHOLD 1967; in der vermutlich ursprünglichen Fassung im Nachlaß RÜCKERS, SAPMO, BArch, NL 111/2), mit denen, wie es in der Präambel heißt, „nach zwölf Jahren nationalsozialistischer Geschichtsfälschung“ die „Behandlung der deutschen Geschichte einer grundlegenden Kritik unterzogen“ wird (vgl. RÜCKER. Nachlaß. A. a. O., NL 111/2, Bl. 101). Der Geschichtsunterricht habe nunmehr „von den ökonomischen und gesellschaftlichen Kräften auszugehen und die historischen Gesetzmäßigkeiten herauszuarbeiten, bei der Bewertung aller Bewegungen, Ereignisse und Persönlichkeiten zu fragen, ob sie dem Fortschritt oder der Reaktion dienten, nicht die ‚Führerpersönlichkeiten‘, sondern ‚die Kämpfe und Leiden des schaffenden Volkes‘ in das Zentrum der historischen Darstellung zu rücken und zwischen gerechten und ungerechten Kriegen zu unterscheiden“ (BERTHOLD 1967, S. 501). VON ERNST HADERMANN (1896–1968), der selbst maßgeblich an der Ausarbeitung der „Richtlinien“ beteiligt war, am 11. August 1945 aus Moskau mitgebracht und mit einem Vorwort von PAUL WANDEL⁵ versehen, wurden die ersten beiden Teile dieser „Richtlinien“ im Dezember 1945, der dritte Teil im Juli 1946 von der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung herausgegeben. Der den Richtlinien zugrundeliegende geschichtstheoretische materialistische Ansatz ermöglichte einerseits eine Demokratisierung des Geschichtsdenkens, wurde aber andererseits zunehmend dogmatisch gehandhabt

5 WANDEL, PAUL (1905–1995); Techniker, politischer Sekretär W. PIECKS, NKFD, Lehrer an der Kominternschule, als Mitglied der Arbeitskommission zuständig u. a. für „katholische Bewegung“ (ERLER u. a. 1994, S. 134).

und prägte den Umgang mit historischen Bildungsinhalten auch in anderen Unterrichtsfächern. Ihr bildungspolitischer Stellenwert blieb über Jahrzehnte unangefochten, kritisch unreflektiert und ungebrochen hoch.

Der „Kommission des NKFD“ ist außerdem ein Material zur „Umwandlung der Lehrerschaft“ zuzuschreiben, das im Original ebenfalls im Nachlaß von RÜCKER liegt (RÜCKER. Nachlaß. A. a. O., NL 111/2, B. 1–10; Auszüge in: Dokumente 1970, S. 170f.). ACKERMANN erwähnt eine ähnliche Konzeption aus der Feder einer KPD-Arbeitsgruppe⁶, die neben einem „Sofortplan“ (mit der Festlegung dreimonatiger Lehrerschulungskurse) „Vorschläge für spätere endgültige Regelungen der Lehrerausbildung“ entwickelte und „hinsichtlich der Lehrbuchfrage“ beschloß, „alle greifbaren sowjetischen Lehrbücher“ zusammenzutragen und zu übersetzen (GLÄSER 1970, S. 175f.).

Die Erinnerungen ACKERMANNs treffen sich mit Auffassungen BECHERS in der „Arbeitskommission“, der die Lehrerschaft als eine der „Hauptkräfte“ im „Um-erziehungsprozeß“ sah, weswegen sie besonders „erzogen werden“ müßte (BECHER, zit. n. ERLER u. a. 1994, S. 235). Auf dieses KPD-Konzept geht RÜCKER in seinen späteren „Erinnerungen“ nicht ein, sondern stellt sein Material als eigenständige Leistung der „NKFD-Kommission“ dar, dabei, wie schon in seinen Rundfunkansprachen an die deutschen Lehrer (Sendungen des NKFD. SAPMO, BArch, V 238/3/37), an die Traditionen der Lehrerbewegung in Deutschland anknüpfend. Auf der Grundlage eines als demokratisch charakterisierten „Lehrerideals“, nach dem „der neue Lehrer ... bei gediegener wissenschaftlicher und pädagogischer Vorbildung und steter Weiterbildung viel mehr Erzieher als Wissensvermittler“, „volksnah und jugendverbunden“ sein und „seine Erziehungsaufgabe ... nicht mit der Schulstube“ endend sehen soll (RÜCKER. Erinnerungen. SAPMO, BArch, Sg 4 30/1410, Bl. 69), bestimmt dieses Dokument die wichtigsten Maßnahmen zur Entnazifizierung des pädagogischen Personals, orientiert auf die „Umwandlung der Lehrerschaft durch Neubesetzung“, empfiehlt im Zusammenhang mit der Forderung nach Erneuerung des pädagogischen Schrifttums und der Außerkraftsetzung der Geschichtslehrbücher wiederum den Rückgriff auf Schulbücher der Weimarer Zeit, lenkt auf die „Schaffung einer überparteilichen, fortschrittlich-demokratischen Lehrerorganisation (Deutscher Lehrerverein)“, die ihre Aufgabe in der „Umwandlung durch ideologische Neuorientierung“ auf der Basis von „Freiwilligkeit“ und der „Organisationsfreiheit für alle Lehrkräfte“ sieht, und entwickelt schließlich ein ausführliches Konzept für die Neugestaltung der Lehrerbildung, zunächst zur „Überbrückung“ als „Kurzausbildung“, langfristig als „reichseinheitliche Ausbildung für die Lehrer aller Schularten“.

Wiederum aus dem Umfeld der Moskauer KPD-Führung stammen Überlegungen zur Arbeit mit der Jugend in Nachkriegsdeutschland, was deshalb verwundert, weil gerade hierzu das NKFD, besonders aus der Arbeit mit HJ-sozialisierten jugendlichen Wehrmachtsangehörigen, über aktuelle empirische Erfahrungen verfügte. Die in verschiedenen Dokumenten der KPD verstreuten jugendpolitischen Ansätze wurden im Herbst 1944 von ACKERMANN und KERN⁷

6 Der Arbeitsgruppe sollen angehört haben: EDWIN HOERNLE, RUDOLF LINDAU, ERNST NOFFKE, HEINZ WILLMANN, ERICH WENDT und LOTHAR BOLZ.

7 KERN konnte bislang noch nicht identifiziert werden.

in Vorträgen an der KPD-Schule Nr. 12, in der von September 1944 bis Dezember 1945 insgesamt vier Lehrgänge zur Vorbereitung von Kadern für den Einsatz in Deutschland stattfanden, verdichtet und als Orientierungsanleitung verbreitet.⁸ Vorherige Streitpunkte (vgl. LANGE 1995; NOACK 1995), die vor allem den Umgang mit der HJ betrafen, waren weitgehend geglättet und auf die in Deutschland zu erwartende Situation unter den Jugendlichen abgestimmt. Man rechnete mit einer katastrophalen moralischen, geistigen und physischen Verfassung der Jugend: „chauvinistisch verseucht, Vorstellungswelt zusammengebrochen – haltlos, weitgehend sittlich verkommen und verwahrlost, unfähig, politisch zusammenhängend zu denken, bis zur Grenze der Leistungsfähigkeit ausgebeutet, Jugendschutzbestimmungen abgeschafft, gewerbliche Kinderarbeit massenweise angewandt, Unterernährung – Arbeitsunwilligkeit, wissenschaftlich und kulturell auf äußerst niedrigem Niveau, dem Elternhaus stark entfremdet“. Beim Aufbau der neuen Jugendbewegung müsse man sich deshalb auf die wenigen Kreise stützen, in denen „Rebellengeist gegen ewigen Zwang und Drill“ fortexistiert habe, und zugleich die jugendliche Radikalität zu einer „Pogromstimmung gegen die Naziführerbande und ihre Hintermänner entfachen“. „Begeisterung für deutsche Wertarbeit“ müsse ebenso entwickelt werden wie „Achtung vor Können und Kultur anderer Völker“. Neben einem Sofortprogramm⁹ wurde, weil „Jugendverbände wie Pilze aus dem Boden“ schießen könnten, von vornherein auf „eine breite Jugendorganisation“, eine „Erziehungs- und Kampforganisation“ (im Sinne des Marxismus-Leninismus) orientiert, um den „Gefahren der Zersplitterung“ zu begegnen. An einen traditionellen kommunistischen Jugendverband war zu dieser Zeit nicht mehr gedacht, weil der bereits in der Vergangenheit „Abklatsch der Partei“ und durch eine „völlige Negierung der nationalen Frage“ gekennzeichnet gewesen sei (BOBEK, *Erinnerungen*. SAPMO, BArch Sg 4 3071622/2, H. VI).

Mit diesen Überlegungen und Konzepten waren wesentliche Eckpunkte für die Umgestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens abgesteckt. „Wir führten, als wir nach Kriegsende Anfang August 1945 zum Aufbau in die Heimat zurückkehrten, manche Maßnahmen anders durch, aber das Wesentliche war erkannt. Die Orientierung auf das, was not tat, war gegeben“ (RÜCKER, *Erinnerungen*. A. a. O., Bl. 74).

Wenngleich die Vorstellungen über Ziel und Weg der Umgestaltung des Bildungs- und Erziehungswesens in den aufgeführten Dokumenten nicht wesent-

8 Eine fast vollständige handschriftliche Mitschrift dieser Schulungskurse ist in den *Erinnerungen* BOBEKS, Bibliothekarin an der Schule Nr. 12 und Teilnehmerin des zweiten Lehrgangs, aufbewahrt (BOBEK, *Erinnerungen*. SAPMO, BArch, Sg 30/1622/2).

9 Das Sofortprogramm beinhaltete die Auflösung der HJ; das Verbot des faschistischen Rassenwahnsinns; Freiheit der Jugend, sich in Verbindungen zusammenzuschließen; freies Spiel, freien Sport; direktes Wahlrecht mit 18, indirektes mit 21 Jahren; die Bildung eines Reichsjugendkartells und seine Eingliederung in parlamentarische Ausschüsse; die Beseitigung der Berufslosigkeit, die freie Berufswahl nach Fähigkeiten und Wünschen sowie eine geregelte Lehrlingsausbildung; das Recht auf Bildung von Ausschüssen der Lehrlinge und Jungarbeiter; die tarifliche Regelung der Lehrlings- und Jugendarbeiterlöhne; eine Ausbildung der Jungbauern und Landarbeiterlehrlinge; ärztliche Betreuung, das Verbot der körperlichen Züchtigung sowie der gewerblichen Kinderarbeit und der Nacht- und gesundheitsschädlichen Arbeit für Jugendliche unter 16 Jahren; die Sicherung von Freizeit; freiwillige Aufbauarbeiten und Wiedergutmachung in anderen Ländern (BOBEK, *Erinnerungen*. A. a. O. H. VI).

lich divergierten und letztendlich durch den Willen der KPD-Führung bestimmt wurden¹⁰, können bei der Bewertung dieser konzeptionellen Vorarbeiten die unterschiedlichen Entstehungszusammenhänge nicht völlig ausgeblendet werden. Sie betreffen nicht nur den institutionellen Rahmen – hier Exil als Folge der nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland, dort Kriegsgefangenschaft als Resultat eines rassistisch und ideologisch motivierten Vernichtungskrieges gegen das Exilland –, sondern, und das scheint wichtiger, auch das mit den Ausarbeitungen betraute Personal, seine professionellen und politischen Voraussetzungen, seinen Status in der Personalpolitik der KPD sowie seine Nachkriegsdeutschland betreffenden Interessen. Diese unterschiedlichen, die Motivation und kollektive Identität beider Gruppen beeinflussenden Ausgangslagen wirkten nach, wenngleich Differenzen von einem übergreifenden antifaschistischen Selbstverständnis überlagert wurden und offiziell kaum zur Geltung kamen.

1.2 Entstehungszusammenhänge

In der Exil-KPD fiel der Erziehungs- und Bildungsbereich vor allem ANTON ACKERMANN zu. Von Haus aus weder Pädagoge noch Bildungspolitiker, schien er seit seiner Rede zur Jugendfrage auf der Brüsseler Konferenz der KPD 1935 für dieses Gebiet prädestiniert (ACKERMANN 1936). Obwohl mit EDWIN HOERNLE (1883–1952) einer der führenden Jugendpolitiker und Erziehungstheoretiker der Weimarer KPD zur Verfügung stand und HOERNLES Interesse an Bildungsfragen ungebrochen war¹¹, wurde seine unmittelbare Mitwirkung an bildungspolitischen Ausarbeitungen offensichtlich nicht in Erwägung gezogen. HOERNLE war zwar Mitglied der „Arbeitskommission“ zur Vorbereitung und Beratung des „Aktionsprogramms“, aber nach der offiziellen Aufgabenzuteilung sowohl in dieser Funktion als auch in seiner Tätigkeit im NKFD vorwiegend mit Landwirtschaftsfragen und Arbeiten zur Geschichte befaßt.

HANS MAHLE (geb. 1911), wie HOERNLE in der kommunistischen Kinder- und Jugendbewegung aktiv und seit 1937 in der UdSSR, war als Leiter der Jugendkommission im ZK der KPD und Mitglied der „Arbeitskommission“ zwar an Diskursen zur jugendpolitischen Strategie der KPD beteiligt (LANGE 1995, S. 223). In den Vorbereitungslehrgängen der KPD-Schule Nr. 12 übernahm jedoch vor allem ACKERMANN den jugendpolitischen Part. MAHLE konzentrierte sich auf die Jugend- und Propagandarbeit im NKFD (MAHLE. Erinnerungen. SgY 30/1094/1, Bl. 239; vgl. HERING/LÜTZENKIRCHEN 1995, S. 19–34).

Das nach Auffassung GEISSLERS entscheidende, die schulpolitischen Programnteile des „Aktionsprogramms“ erläuternde und präzisierende Referat hielt am 27.4.1945 in Moskau LOTHAR BOLZ¹² – für ihn, der noch im letzten

10 Die Erinnerungen von RÜCKER bestätigen die Einfluß- und Entscheidungsmacht der KPD-Führung. Insbesondere W. ULBRICHT habe die inhaltliche Arbeit des NKFD gelenkt.

11 Während des gesamten Exils verfolgte HOERNLE die Entwicklung des Erziehungswesens in Deutschland anhand der deutschen Presse. Sein bislang noch nicht aufgearbeiteter Nachlaß enthält umfangreiche Notizen zu diesem Thema (HOERNLE. Nachlaß. SAPMO, BAarch, NL 30).

12 BOLZ, LOTHAR (1890–1986); Rechtsanwalt in Breslau, 1933 Ausschluß aus der Rechtsanwaltskammer wegen der Verteidigung von Antifaschisten, Emigration in die UdSSR, Deutschlehrer

Moment von der Liste der ersten nach Deutschland zurückgeschickten Aufbaugruppen gestrichen wurde, der einzige Auftritt zu Bildungsfragen (ERLER u. a. 1994, S. 117; GEISSLER 1997).

Auf die Emigrantinnen und Emigranten aus pädagogischen Berufen, die der Exil-KPD zur Verfügung gestanden hätten und mit denen pädagogische Professionalität und Praxiserfahrung in die Diskurse um das künftige Schulwesen einzubringen gewesen wären, wurde, zumindest offiziell, so gut wie nicht zurückgegriffen. Pädagogischer Professionalität versicherte sich die KPD-Führung statt dessen durch Kooperation mit den im NKFD aktiven Pädagogen¹³, deren politische und berufliche Herkunft am Beispiel der personalen Zusammensetzung der „Unterrichtskommission“ des NKFD rekonstruierbar ist. Ihr gehörten an: Oberstudienrat FRITZ RÜCKER, damals Oberleutnant d.R., vor 1933 SPD, Mitglied des Bundes Entschiedener Schulreformer, später SED; Studienrat Dr. ERNST HADERMANN, Hauptmann d.R., NSDAP, später parteilos; Studienrat HEINRICH GERLACH, Oberleutnant d.R., später BRD; Studienassessor Dr. GÜNTHER KERTZSCHER, Gefreiter, vor 1933 SPD, später SED; Berufsschullehrer Dr. HEINRICH ABEL, Leutnant d.R., später BRD; Mittelschullehrer WILHELM ADAM, Oberst, 1. Adjutant von FRIEDRICH PAULUS, später NDPD. Von diesen Pädagogen wurden die „Richtlinien für den Unterricht in deutscher Geschichte“ autorisiert. Darüber hinaus gehörten, nach Recherchen von BERTHOLD¹⁴, die katholischen Wehrmachtspfarrer Dr. ALOYS LUDWIG oder PETER MOHR, der evangelische Divisionspfarrer und Konsistorialrat D. FRIEDRICH-WILHELM KRUMMACHER und/oder der Wehrmachtspfarrer JOHANNES SCHRÖDER zur Kommission. ANTON ACKERMANN und EDWIN HOERNLE sollen beteiligt gewesen sein, was zwar wahrscheinlich, aber nicht belegt ist (BERTHOLD 1967, S. 496). Als Beauftragte der KPD-Führung und „Betreuerin der Kommission“ galt die kommunistische Emigrantin und Publizistin FRIDA RUBINER¹⁵ (RÜCKER. Erinnerungen. A. a. O., Bl. 71). In der Struktur des NKFD war die Kommission der von Generalmajor Dr. OTTO KORFES¹⁶ geleiteten Fachgruppe Kultur zugeordnet (WEINERT 1957, S. 31). KORFES, vor der Gefangenschaft Militärhistoriker, hat an ihren Beratungen mehrfach teilgenommen.

Die Kommission setzte sich demnach fast vollständig aus akademisch gebilde-

am Marx-Engels-Institut in Moskau, ab 1941 Antifa-Lehrer, Mitarbeiter der Zeitung des NKFD „Freies Deutschland“, 1944 zur Vorbereitungsarbeit für Nachkriegsdeutschland herangezogen, 1947 Rückkehr, 1948 NDPD und deren Vorsitzender bis 1972, verschiedene staatliche Funktionen, u. a. 1950 bis 1957 stellv. Ministerpräsident.

- 13 Es ist in diesem Zusammenhang bemerkenswert, daß von den 38 Gründungsmitgliedern des NKFD allein sechs aus pädagogischen Berufen kamen, WEINERT, der ebenfalls kurzzeitig als Lehrer tätig war, MAHLE und ACKERMANN, beide zumindest partiell bildungspolitisch bewandert, nicht hinzugerechnet (WEINERT 1957, S. 22f.).
- 14 BERTHOLD, WERNER, Dr. phil. habil.; Leiter der Abteilung Historiographie am Institut für Deutsche Geschichte der Leipziger Universität. Seine Befunde basieren auf Archivrecherchen und Befragungen der Verfasser der „Richtlinien“.
- 15 RUBINER, FRIDA (1879–1952); Journalistin, Übersetzerin, Publizistin, verheiratet mit dem 1920 verstorbenen Schriftsteller LUDWIG RUBINER, 1930 Emigration in die UdSSR, zeitweilig Deutschlehrerin, NKFD, nach Rückkehr 1946 Mitarbeiterin an der Parteihochschule der SED.
- 16 KORFES, OTTO (1890–1964); Archivar, 1922 Promotion, Mitarbeiter des Reichsarchivs, 1930 bis 1937 Kriegsgeschichtliche Forschungsanstalt des Heeres, 1943 Gefangenschaft, NKFD, in Deutschland zum Tode verurteilt, 1948 Rückkehr, NDPD, Aufbau des Archivwesens in der DDR, Militärhistoriker.

ten Pädagogen und Geistlichen zusammen, die ihre professionelle Kompetenz und ihre primäre berufliche und politische Sozialisation im Kaiserreich, in der Weimarer Republik bzw. gar erst im Deutschland unter Naziherrschaft erworben hatten. Zwar hatten vermutlich alle Kommissionsmitglieder die zentrale Antifa-Schule des NKFD in Krasnogorsk absolviert, ob aber das dort im Schnellverfahren erworbene „marxistisch-leninistische Wissen“ ausreichte, um darauf bildungspolitische Konzepte für die anvisierte Systemtransformation in Deutschland zu gründen, bleibt zu bezweifeln. Da außerdem unter den damaligen Umständen alle konzeptionellen Arbeiten unter Zeitdruck standen, wird die Pädagogengruppe des NKFD ohne Rückgriffe auf ihr traditionelles pädagogisches und historisches Wissen kaum ausgekommen sein. Die „Richtlinien für den Geschichtsunterricht“ beispielsweise wurden in nur acht Wochen ausgearbeitet. „Ich weiß noch“, erinnert sich RÜCKER, „wie wir vor dem gestellten Abgabetermin zurückschreckten. Wo sollten wir denn die Bücher dazu herbekommen? Aber ganze Wagenladungen von deutschen Schul- und Geschichtsbüchern kamen aus Moskau an ... Uns standen Konspekte der Antifaschule in Krasnogorsk zur Verfügung. Wir konnten uns an sowjetischen Lehrbüchern von Chwostow, Kosminski, Efimow orientieren; Vorträge russischer Professoren zur deutschen Geschichte vor den Mitgliedern des NK [NKFD] und des BdO [Bund deutscher Offiziere] und die Diskussionen, die sich anschlossen, hatten viele Fragen klären helfen. Ich denke dabei an einen Vortrag Edwin Hoernles über die Geschichtslügen der Nazis“ (RÜCKER. Erinnerungen. A. a. O., Bl. 70f.). Aber gerade HOERNLE orientierte weniger auf sowjetische Geschichtsinterpretationen oder gar nur den „Kurzen Lehrgang“ der „Geschichte der KPdSU (B)“, sondern auf Quellenstudien und empirische Fakten und grenzte sich hartnäckig von oberflächlichen Geschichtsdarstellungen in den eigenen Reihen der KPD ab (HOERNLE. Nachlaß. A. a. O., NL 30/15, Bl. 288).¹⁷ Sein Geschichtsverständnis fand über die politische Schulungsarbeit des NKFD Verbreitung. RÜCKER beispielsweise schloß in Rundfunkansprachen zur deutschen Geschichte unmittelbar an HOERNLE an (RÜCKER. Nachlaß. A. a. O., NL 111/2, Bl. 26ff. und 101f.). Die „Kommission des NKFD“ verwendete außerdem die Bücher „Geschichte der deutschen Revolution von 1848/49“ von VEIT VALENTIN und „Vorkriegsimperialismus. Die sozialen Grundlagen der Außenpolitik europäischer Großmächte bis 1914“ von WOLFGANG HALLGARTEN (BERTHOLD 1967, S. 501).

Wie sich das in der Antifa-Schule erworbene Wissen zu den traditionellen Wissensbeständen verhielt und in welcher Kombination es in die neu erarbeiteten Konzepte einging, ist eine Forschungsfrage, deren Relevanz sich nicht nur aus der Bedeutung kriegsgefangener Lehrer für die Aufbauarbeit in Deutschland ergibt, sondern ebenso aus dem Rückgriff der Moskauer Exil-KPD auf die im NKFD ausgearbeiteten Materialien. Dabei ist auch zu berücksichtigen, daß mit der Gründung des NKFD am 12. und 13. Juli 1943 trotz der sowjetischen Dominanz ein Kräftespiel politischer Interessen¹⁸ einsetzte, das in der ideologischen

17 In Literaturlisten für die Antifa-Schulen empfiehlt HOERNLE eindringlich die Schriften von HERDER, FICHTE, KANT, GOETHE, HÖLDERLIN, KLEIST, HUMBOLDT, SCHLEIERMACHER, STEIN, GNEISENAU, CLAUSEWITZ, ARNDT, BISMARCK, MARX (HOERNLE. Nachlaß. A. a. O., NL 30/41, Bl. 83).

18 Mindestens vier Interessenrichtungen trafen im NKFD zusammen: Exil-Kommunisten und mit ihnen Sympathisierende, HITLER-Gegner verschiedenster Denkart, die schon vor der Einberu-

Arbeit des NKFD und erst recht in der Phase der konzeptionellen Vorbereitung auf ein Deutschland nach dem Krieg nicht ohne Einfluß auf die KPD-Politik bleiben konnte.¹⁹ Ob die KPD dabei tatsächlich alle schulpolitischen Fäden in der Hand behielt – und nicht umgekehrt selbst durch die ihr vorgelegten Materialien und zugespielten Auffassungen beeinflusst wurde –, ist angesichts der Mitwirkung von Personen so unterschiedlicher politischer, weltanschaulicher und pädagogischer Provenienz eher zu vermuten als auszuschließen und zumindest hinsichtlich der Schulbuchfrage deutlich; zunächst wurde tatsächlich auf Schulbücher der Weimarer Zeit und nicht auf sowjetische Lehrbücher zurückgegriffen. Für die Bestimmung des Charakters der Schulreform nach 1945 sind diese Zusammenhänge keineswegs belanglos. Anfangs vermutlich aus vielen, zum Teil sehr verschlungenen Kanälen gespeist, floß traditionelles pädagogisches Reformdenken selbst über den Umweg UdSSR in die Schulreformpläne ein.

2. *Das pädagogische Personal zwischen Auftrag und Selbstverständnis*

Wie konnte es zu dieser Konstellation kommen? Warum erhielten die deutschen Kriegsgefangenen so weitreichende Einflußmöglichkeiten, und welche Funktion wurde ihnen im Kalkül der KPD und der sowjetischen Deutschlandpolitik zugeschrieben?

Für die Anfang der vierziger Jahre zu konstatierende Situation sind vor allem zwei wechselseitig verbundene geschichtliche Entwicklungen verantwortlich – zum einen der stalinistische Terror der dreißiger Jahre, von dem auch die deutschen Emigrantinnen und Emigranten in der UdSSR nicht verschont blieben (DEHL 1997), und zum anderen die in Deutschland Ende der zwanziger Jahre begonnene, nun in der UdSSR radikal fortgesetzte Stalinisierung der Exil-KPD (WEBER 1969, 1993).

2.1 *Der Umgang mit den Emigrantinnen und Emigranten*

Nach den ersten stalinistischen Schauprozessen in der UdSSR im August 1936 „begann in unvorstellbaren Ausmaßen die Ausmerzung der Tüchtigen auf allen Gebieten des wirtschaftlichen, geistigen und politischen Lebens“ (RUGE 1991, S. 103).²⁰ „Der vom Staat gegen sein eigenes Volk begonnene Krieg führte nicht

fung antinazistisch eingestellt waren, Militärs, die durch ihre Kriegserfahrungen zur Teilnahme am Sturz HITLERS motiviert wurden, und solche, die in Voraussicht der militärischen Niederlage auf der Seite der Sieger stehen wollten.

- 19 Nach einer 1956 angefertigten Liste der Tätigkeit ehemaliger kriegsgefangener NKFD-Mitglieder arbeiteten von 129 erfaßten Personen 25 im Ministerium für Staatssicherheit, 15 im Ministerium des Innern (Volkspolizei), 24 in der Nationalen Volksarmee, sechs bei der Grenzpolizei, neun im ZK der SED. Der Rest verteilt sich auf andere staatliche Verwaltungen, wissenschaftliche Einrichtungen, andere Parteien, Presse und Rundfunk (ZK der SED. Sicherheitsfragen. SAPMO, BArch, IV 2/12/7).
- 20 Nach Auswertung verschiedener sowjetischer Darstellungen müssen für den Zeitraum von 1918 bis 1953 etwa 15 Millionen Tote und bis zu 20 Millionen überlebende Opfer angenommen werden (RUGE 1991, S. 110).

nur zum Verlust des aktivsten und selbständigsten Teils [der Bevölkerung] und zur Beseitigung des traditionellen Glaubens, der Kultur, der Lebenswerte und der Moral – auf den am Leben gebliebenen Bevölkerungsteil legte sich der massive Druck von Lüge, Fälschungen und Bedrohungen, der selbst die Standfestesten zu Krüppeln machte“ (SCHUBKIN 1990, S. 45).

Allein von den bislang etwa 150 namentlich bekannten pädagogischen Emigrantinnen und Emigranten waren zwei Drittel von Repressionen betroffen – in Gefängnissen, in Zwangsarbeitslagern, in der Verbannung oder als Familienangehörige aus dem beruflichen und gesellschaftlichen Leben ausgeschlossen. Ein Fünftel überlebte diese Zeit nicht.

Mit diesem „historisch einmaligen Feldzug gegen jedwedes Denken und Können“ (RUGE 1991, S. 103) ging eine zunehmende Stalinisierung der KPD einher, die sich insbesondere in der strikten Orientierung auf eine „Kaderpartei“ und auf ein durch diese Partei autoritär geführtes und hierarchisch aufgebautes Herrschaftsmodell niederschlug (HERLEMANN 1988; KESSLER 1997). Die Massenrepressionen, besonders die „Säuberungen“ Mitte der dreißiger Jahre, waren somit keineswegs ein irrationaler Gewaltausbruch, sondern die systematische Ausschaltung jener Alternativen und ihrer tatsächlichen oder potentiellen geistigen Träger, die dieser Entwicklung zu einer bürokratischen, autoritären Herrschaftsform im Wege standen. Damit änderte sich auch die Perspektive auf die Basis der politischen deutschen Emigration. Der in den zwanziger Jahren aus unterschiedlichsten Motiven, Interessen und Denkrichtungen zusammengeführten kommunistischen Bewegung (vgl. MALLMANN 1995) wurde mit wachsendem Mißtrauen begegnet, ihre Disziplinierung und Ausrichtung auf den Parteikurs schien der KPD-Führung problematisch. Tatsächlich hatten sich viele der emigrierten Pädagoginnen und Pädagogen in ihren politischen Entscheidungen während der zwanziger Jahre weniger von parteipolitischen als vielmehr von sozialpädagogischen Motiven leiten lassen. Wie HEINRICH VOGELER²¹, HELMUT SCHINKEL²², TRUDE RICHTER²³ und selbst EDWIN HOERNLE standen auch andere Emigrantinnen und Emigranten sozialistischen reformpädagogischen Auffassungen nahe, hatten mit der frühen sowjetischen Pädagogik, die ihnen als Arbeitsschule, Gemeinschaftserziehung oder freie Erziehung und verbunden mit den Namen P.P. BLONSKI, S.T. SCHAZKI, N.K. KRUPSKAJA, A. W. LUNATCHARSKI²⁴ u. a. bekannt war, sympathisiert (vgl. Dokumente 1984). War vor 1933 für die meisten der späteren Emigrantinnen und Emigranten die persönliche politische Entscheidung letztendlich immer noch reversibel, änderte sich diese Situation nach dem Machtantritt der Nationalsozialisten. Der selbstbestimmte Entscheidungsspielraum, einschließlich der

21 Vogeler, Heinrich (1872–1942); Maler, Begründer der Künstler- und Arbeitskolonie in Worpswede, 1931 Übersiedlung in die UdSSR, 1941 Aussiedlung nach Kasachstan.

22 SCHINKEL, HELMUT (1902–1946); Reformpädagoge auf dem Gebiet der musischen Erziehung, Bekanntschaft mit VOGELER, arbeitete ab 1929 im Internationalen Kinderbüro in Moskau, 1932 bis 1934 Direktor der Karl-Liebknecht-Schule, 1937 verhaftet.

23 RICHTER, TRUDE (1899–1989); Lehrerin, Arbeiten zur Reform des Deutschunterrichts, Sekretärin des Bundes Proletarisch-Revolutionärer Schriftsteller Deutschlands, 1934 Emigration, Dozentin für deutsche Literatur, Habilitation in der UdSSR, 1936 bis 1956 Arbeitslager in Sibirien.

24 Diese Pädagogen sind dem antistalinistischen Lager und der Reformphase der sowjetischen Schulentwicklung in den zwanziger Jahren zuzurechnen.

Chance zum persönlichen Rückzug aus kommunistischen Verbindungen, wurde einerseits spürbar eingeschränkt, wenn nicht gar unmöglich. Ausgrenzung, Verfolgung und Bedrohung begünstigten andererseits, gleichsam kompensatorisch, noch festeres politisches Zusammenrücken. Viele der Betroffenen waren in einen Strom der Ereignisse geraten, dem zu entkommen fast nicht mehr möglich war. Einmal im sowjetischen Exil, konnten sie sich der fremden Lebensweise und Kultur ebensowenig entziehen wie dem dortigen politischen System und daraus resultierenden Fremdregulierungen bzw. Begrenzungen ihres Lebens. Neben dem mit der Emigrationssituation generell verbundenen Verlust der „psychologischen Haut“ durch das Erlebnis der Fremde, das Fehlen der gewohnten kulturellen und sozialen Umgebung, durch familiäre Trennung und Abbruch von Bindungen, durch Existenzangst und Schuldgefühle (DIEM-WILLE 1994, S. 84) wirkten speziell im sowjetischen Exil weitere Faktoren auf die politische Sozialisation: das Gefühl, bei Gleichgesinnten angekommen zu sein, Heimat gefunden zu haben, nicht mehr zu den politischen Minderheiten zu gehören, in „machtgeschützter Sicherheit“ (RICHTER. Erinnerungen. SAPMO, BArch, EA 1380/2, Bl. 122) leben und arbeiten zu können, neue Lernchancen zu haben. Um so kritischer mußten sich zwangsläufig die weiteren Ereignisse auswirken: die Massenrepressionen, Verhaftungen und Tötungen im Namen der „Sache“, für die die Emigrantinnen und Emigranten eingetreten waren und für die sie aus Deutschland flüchten mußten, die Atmosphäre des Mißtrauens, der Feindseligkeit und Denunziation, der Hitler-Stalin-Pakt (SATOR 1990), die Aussiedlungen der Deutschen (EISFELD/HERDT 1996) und vor allem der Krieg mit seinen Folgen. Die meisten Emigrantinnen und Emigranten waren verunsichert, durchlebten mehrfache biographische Brüche und Identitätskrisen. Diese Situation sensibilisierte auf der einen Seite die Wahrnehmung von Widersprüchen in den politischen und sozialen Verhältnissen, baute Mythen und Illusionen ab und signalisierte Distanz, verursachte aber auf der anderen Seite auch Anpassungszwänge, Verdrängungsstrategien und Politisierungsphänomene und beschleunigte, durch das Renegatensyndrom in der kommunistischen Bewegung zusätzlich verstärkt, gleichsam eine sekundäre, frühere Wertvorstellungen und Selbstdeutungen zurückdrängende politische Sozialisation.

Zeitgleich verdichtete sich in der KPD, der die meisten Emigranten angehörten, das Interesse an „Kadern“, die durch politische Disziplinierung und Unterordnung unter die „Parteilinie“ lenkbar würden. Es mußten „Parteikader“ entwickelt werden, die „bereit sind, jedes Opfer für die Partei zu bringen, ... mit größter ideologischer Festigkeit, innerer Diszipliniertheit – bolschewistisch gehärtete und gestählte Parteimitglieder“ (Entwurf eines Vorschlages zur Verbesserung der Kaderausbildung im deutschen Sektor. Streng vertraulich, o. D., vermutlich 1934. SAPMO, BArch, I 2/707/84, Bl. 57). Im Parteiverständnis begann jenes funktionalistische Bild vom Menschen zu dominieren, das durch ein Disziplinierungssystem, insbesondere durch „Kritik und Selbstkritik“, politisch-ideologische Exerzitien und regelmäßige Überprüfungen, durchgesetzt werden sollte und mit dem STALINSchen Begriff vom „Schräubchen“ pervertierte.²⁵

25 STALIN verwendete den Begriff des „Schräubchens“ in einem Toast anlässlich einer Feier für die Teilnehmer der Siegerparade am 25.5.1945 und meinte damit „die einfachen, gewöhnlichen,

Viele Emigrantinnen und Emigranten erlebten diese ideologische Disziplinierung zunächst als etwas Fremdes, „als neu und schwierig, zu seinem Verhalten oder zu seinen Fehlern kritisch Stellung zu nehmen“ (EMMA TROMM. Nachlaß. SAPMO, BArch, NL 206/1, Bl. 188), dann als „Lern- und Erziehungsprozeß“, „eine sehr ernste Schulung“, die alles bisher für richtig und gut Befundene in Frage stellte, die dazu zwang, „Begriffe, von denen ich geglaubt hatte, daß sie mir klar seien“, zu überprüfen und zu lernen, „was Wachsamkeit, Kritik und Selbstkritik, was neues Verhältnis zur Arbeit, was das ‚Kollektiv‘ im tiefsten Sinn bedeutet“ (FRANZISKA RUBENS. Erinnerungen. SAPMO, BArch, EA 0787, Bl. 74), und die einst souveräne Subjekte veranlaßte, sich selbst als „allerdings sehr gutwilliges Erziehungsobjekt“ zu definieren (GERTRUD BOBEK. A. a. O., EA 1622/3, Bl. 82). Schließlich empfanden sie sich in einer oft schicksalhaft hingenommenen existentiellen Bedrohung: „Was soll aus mir werden, wenn die Genossen kein Vertrauen zu mir haben?“ (EMMA TROMM. A. a. O., Bl. 219).

Anderen fiel es von vornherein schwer, dieser Entwicklung der KPD zu folgen. Sie wagten Widerspruch – und überlebten dies meist nicht, wie der Arzt LOTHAR WOLF, Sprecher einer deutschen Intellektuellengruppe, der mit einer Resolution an PIECK am 8. Oktober 1937 auf die Folgen der Ideologisierung und Bürokratisierung aufmerksam machen wollte und der KPD-Führung, ihrer Intellektuellenfeindlichkeit, ihrer „Trägheit und Dünkelhaftigkeit“, die Verantwortung dafür zuschrieb, daß „so gut wie keine deutschen Ingenieure, Chemiker, Architekten, Landwirtschaftler, Forstwirtschaftler, Transportspezialisten, Geologen, Botaniker, Zoologen und nur noch ganz wenige Lehrer und Ärzte ... im Parteisinne arbeiten wollen“ (SAPMO, BArch, I 2/3/373, Bl. 34). Auch HELMUT SCHINKEL, schon vor der Emigration kein „THÄLMANN-Mann“, „zu intellektuell“ (PLENER 1996, S. 76), konnte sich als Direktor der Karl-Liebknecht-Schule mit der zunehmenden Parteidisziplinierung nicht abfinden und wurde deshalb unter fadenscheinigen Gründen abgelöst, später verhaftet und getötet. Ähnlich erging es GERTRUD BRAUN (1907–1976), einer 1933 mit ihrem Mann in die UdSSR emigrierten Lehrerin, die den Stalinkult öffentlich ablehnte, deshalb in die Produktion abkommandiert und 1938 nach Kasachstan verbannt wurde (BRAUN. Kaderakte. SSTAL). Die Beispiele ließen sich fortsetzen.

Aber auch jenen, die sich schließlich dem Verdikt der Parteidisziplin unterordneten, blieben zeit ihres Lebens Zweifel – „Es gäbe hierzu viel zu berichten ...“ (FRANZISKA RUBENS. Erinnerungen. A. a. O., Bl. 89), „eine grauenvolle Zeit“ (ELLY WINTER. Erinnerungen. SAPMO, BArch, EA 1342/2, Bl. 235), „Sollten die Sicherheitsbeamten nicht richtig arbeiten?“ (GERTRUD BOBEK. A. a. O., SgY 30/1622/3, Bl. 94). HANS MAHLE erinnert sich an „erhebliche Differenzen“ in der Weimarer Republik und daran, daß damals noch jeder ohne Angst diskutieren und kritisieren konnte (HERING/LÜTZENKIRCHEN 1995, S. 22). Das alles habe ihm „Probleme bereitet“, gesteht später selbst EDWIN HOERNLE (HOERNLE. Personalakte. SAPMO, BArch, IV 2/11/V).

Für die KPD, gestützt auf die Sicherheitsdoktrin der UdSSR, galten Zweifel, gar Kritik von unten nach oben zunehmend als Sicherheitsrisiko. Die lebenden Zeugen des stalinistischen Terrors, die außerdem die Mitwisserschaft, die Abhän-

bescheidenen Leute, ... die unseren großen Staatsmechanismus ... in Bewegung halten“ (RUBENS. Nachlaß. SAPMO, BArch, NY 4150/1, Bl. 110).

gigkeit und die Handlungsunfähigkeit ihrer „Führung“ erlebt hatten, boten keine Garantie, die offizielle Verschleierung und Verfälschung dieses Geschehens dauerhaft glaubhaft zu machen. Vielmehr ließ das in dieser Zeugenschaft verborgene Kritikpotential die Kalkulation künftiger Kaderpolitik unsicher und instabil erscheinen. Aus der Perspektive der KPD-Führung schrumpfte das politisch verwertbare Personal merklich zusammen, denn auch auf die in Deutschland verbliebenen Kommunisten wollte man sich nicht verlassen, weil sie zuerst „die durch jahrelange Abgeschlossenheit in Konzentrationslagern und Zuchthäusern und durch die ideologische Autarkie des Faschismus entstandene politische Zurückgebliebenheit überwinden“ mußten (zit. n. ERLER u. a. 1994, S. 108).

Aus diesen Bedingungen heraus erklärt sich der Zugriff auf die deutschen Kriegsgefangenen – eine Entscheidung, die in der Komintern keineswegs unumstritten war, für unrealistisch gehalten und von manchen als „nationalistische Entgleisung“ verstanden wurde (vgl. ERLER u. a. 1994, S. 113 f.).²⁶

2.2 Konzepte zur Umerziehung der deutschen Kriegsgefangenen

Erste Überlegungen, die deutschen Kriegsgefangenen zur personellen Absicherung der Nachkriegspolitik heranzuziehen, gab es bereits im Herbst 1941 – zu einem Zeitpunkt, als die deutsche Wehrmacht kurz vor Moskau stand. Von da ab befaßte sich die KPD-Führung kontinuierlich mit der Aufklärungsarbeit in den Kriegsgefangenenlagern und der Umerziehung deutscher Kriegsgefangener im Sinne der eingeschlagenen Politik. „Die wichtigste Aufgabe in den Kriegsgefangenenlagern“ bestünde darin, „die deutschen Kriegsgefangenen von der Naziideologie zu befreien und sie zu Antifaschisten und Freunden der Sowjetunion zu erziehen. Der Aufenthalt im Lager muß zu einer Schule für die deutschen Soldaten werden, damit möglichst viele als antifaschistische Kämpfer später nach Deutschland zurückkehren. Bei dieser Arbeit muß die verschiedene soziale Herkunft, die ungleiche politische Reife und der verschieden starke Einfluß der Naziideologie beachtet werden. Dementsprechend muß unsere Propaganda so vielseitig sein, daß sie sowohl die fortgeschrittenen Gefangenen zu Marxisten-Leninisten erzieht, bei anderen Gefangenen das Klassenbewußtsein weckt, als auch bei den am stärksten unter dem Einfluß der Naziideologie stehenden Zweifel weckt und ihnen hilft, sich von den Naziphrasen zu befreien“ (Über die politische Arbeit unter den deutschen Kriegsgefangenen. SAPMO, BArch, I 1/3/432, Bl. 89 ff.). Wie groß der Widerspruch zwischen diesem Anspruch und der Realität war, hatte wohl selbst PIECK empfunden, als er nach dem Besuch eines Lagers an seinen Sohn Arthur schrieb: „So sehen also unsere Landsleute jetzt innerlich aus. Schauerhaft. Wir werden noch viel tun müssen, um sie wieder zu vernünftig denkenden Menschen zu machen. Aber das wird schon werden“ (zit. n. ABRAHAM 1985, S. 166).

²⁶ HANS MAHLE berichtet, daß ihm von der Komintern „Verherrlichung des deutschen Faschismus“ vorgeworfen wurde, weil er „die Umerziehung der deutschen Jugend propagierte“. DIMITROFF habe ihn daraufhin in ein deutsches Kriegsgefangenenlager in Westsibirien geschickt, wo er vier Wochen Zeit bekam zu beweisen, daß erfolgreiche Umerziehung möglich ist (HERING/LÜTZENKIRCHEN 1995, S. 26 f.)

Neben Vorträgen zu politischen und historischen Themen, der Einrichtung von Bibliotheken, einer eigenen Zeitung, Filmvorführungen, kultureller und künstlerischer Selbstbetätigung war an Einzelgespräche sowie schichten- und berufsspezifische Besprechungen zur Realisierung dieser Zielsetzung gedacht. Fortlaufende Charakteristiken zum „Stand der politischen Entwicklung“ sollten über jeden Kriegsgefangenen Auskunft geben (Über die politische Arbeit ... A. a. O., S. 91). Die Umerziehungsmaßnahmen knüpften an die psychische und mentale Situation der Kriegsgefangenen – Überlebensangst, Schuldgefühle, Identitätsverlust, Orientierungslosigkeit – an und offerierten nicht nur ein Angebot zur „Wiedergutmachung“ (WEINERT 1957, S. 68), sondern eine neue Lebensperspektive, in der die politische Umorientierung auf einen aktiven Antifaschismus zugleich als persönlicher Ausweg für den einzelnen vorgezeichnet wurde. Angesichts ihrer Situation war dieses Angebot für viele Kriegsgefangene ein annehmbarer, wennleich aus den unterschiedlichsten Motiven gewählter Weg – aus der Hoffnung auf Überleben und Heimkehr, aus dem Bedürfnis nach Integration und Akzeptanz, aus dem berechnenden Kalkül, auf obere Sprossen der Lagerhierarchie zu gelangen, aus der Erwartung besserer Verpflegung und Lebensbedingungen, aus dem ehrlichen Willen zur Wiedergutmachung, aus Dankbarkeit oder einfach aus Angst, der neuen Rollenerwartung nicht zu genügen, und für manche aus dem Bedürfnis, „etwas für den Geist zu tun“ (Pust 1991, S. 52; Interviewprotokolle 1996, vgl. LEHMANN 1986).

Die Antifa-Schulen zielten auf Sozialisationseffekte einer starken rationalen wie emotionalen Bindung der „Schüler“ an ihre „Lehrer“. Um sie für die antifaschistische Arbeit zu gewinnen, wurden die Kriegsgefangenen – nach einem psychologisch wirksamen Konzept – einerseits mit den Verbrechen der Deutschen, andererseits mit der humanistischen deutschen und russischen Kultur konfrontiert. Neue Identitätsangebote – die „besseren Deutschen“, „an der Seite des Fortschritts“, „Erbauer eines neuen Deutschlands“ – ermöglichten schließlich die Verdrängung und Überlagerung primärer Sozialisationserfahrungen und die Konstruktion einer neuen, antifaschistischen Identität. Interviews mit ehemaligen Kriegsgefangenen bestätigen, daß die Konfrontation mit den Verbrechen an der sowjetischen Zivilbevölkerung ein starkes emotionales Motiv für die Hinwendung zu den Antifa-Aktivs war. Andere erinnerten sich, in der Kriegsgefangenschaft erstmals klassische deutsche und russische Literatur kennengelernt und damit einen „unverlierbaren geistigen Besitz“ (Pust 1991, S. 94) erworben zu haben. Grenzen setzte sich dieses Erziehungskonzept jedoch selbst mit einem Verständnis von Antifaschismus, das letztendlich „weitgehend von einer Gleichsetzung der Begriffe ‚antifaschistisch‘ und ‚kommunistisch‘ ausging“ (ERLER u. a. 1994, S. 114). Die Inhalte der politischen Schulungskurse orientierten demnach primär auf die Aneignung eines dogmatisch geprägten Marxismus-Leninismus.²⁷

27 Mit geringfügigen Modifikationen umfaßten die Schulungen die Themenschwerpunkte „Die Verwandlung Deutschlands in den Hort der finstersten Reaktion und in den Herd des imperialistischen Raubkrieges“, „Die Sowjetunion, das Land des Sozialismus“, „Der zweite Weltkrieg und die Unvermeidlichkeit der Niederlage Hitlerdeutschlands“, „Grundvorstellungen über Gesellschaft und Staat“ (Programm der Antifa-Schule Nr. 40 in Krasnogorsk (1942). Печк. А. а. О., NL 36/582, Bl. 3 ff.).

Als Lektoren und Betreuer wurden, neben sowjetischem akademischen Personal, deutsche Emigranten aus den von Repressionen verschont gebliebenen Kreisen verpflichtet. Nahezu alle nach 1945 in der SBZ und DDR aus dem sowjetischen Exil kommenden Funktionäre im Bereich des Bildungswesens waren zeitweilig oder ständig als Antifa-Lehrer tätig. Aber nicht alle vermochten sich mit dieser Aufgabe zu identifizieren. Während sich einige für die Rolle des „Umerziehers“ prädestiniert sahen, Sendungsbewußtsein entwickelten, diese Funktion als politische und soziale Statusaufwertung erlebten und noch Jahrzehnte später euphorisch von Erziehungserfolgen erzählten (z. B. BERNER 1975; GRÜNSTEIN 1975; EILDERMANN 1985), fiel anderen, zum Beispiel HOERNLE, der Umgang mit den in ihrer Mehrheit renitenten deutschen Wehrmachtsangehörigen und mit der neuen Rolle schwer. „Hoernle anderweitig verwenden“, entscheidet PIECK schließlich nach Auseinandersetzungen um mangelnde „Kameradschaftlichkeit“ unter den als Antifa-Lehrern tätigen Politemigranten, die mit den ständig steigenden Kriegsgefangenenzahlen psychisch und physisch zunehmend überfordert wurden (PIECK. Nachlaß. SAPMO, BArch, NL 36/514, Bl. 168 ff.).

2.3 Die zweite Generation der „Umerzieher“

Am 24.1.1942 beschloß die KPD-Führung die „Schaffung eines Schulungslagers für antifaschistische Kriegsgefangene“, in dem künftige Antifa-Lehrer aus den Reihen der Kriegsgefangenen selbst ausgebildet werden sollten: „Nach Beendigung des [dreimonatigen] Kurses gehen die Gefangenen zur antifaschistischen Agitation in die Lager oder besonders bewährte Antifaschisten und Kommunisten werden zur anderen politischen Arbeit verwendet. Die Bestimmung der Teilnehmer erfolgt im Einvernehmen zwischen NKWD [Geheimpolizei] und Kaderabteilung ...“ (PIECK. Nachlaß. A. a. O., NL 36/497, Bl. 40f.).

Hatten die Antifa-Schulen zunächst in den Händen der deutschen politischen Emigration gelegen, trat nun mit den „umgeschulten“ Kriegsgefangenen eine zweite, völlig anders sozialisierte Generation von „Umerziehern“ in Erscheinung. Gegenüber den Emigranten mochte der Vorteil dieser Gruppe darin liegen, daß sie die realen Zustände in Deutschland in noch frischer Erinnerung hatte und somit als wichtige Quelle für eine realpolitische Nachkriegsstrategie gelten konnte. Auch der zu erwartende Personalbedarf sowie die Erwägung, möglichst viele Menschen an die geplante gesellschaftliche Entwicklung zu binden, legte die Integration der Kriegsgefangenen nahe. Als anscheinend „unbeschriebene Blätter“, mehrheitlich noch jung, von den Traditionen und Ideenkämpfen in der proletarischen Bewegung weitgehend unbelastet und den realen sowjetischen Verhältnissen fern, glaubte man sie empfänglicher für jene Theorie von Gesellschaft, die in der UdSSR und auch in den durch die Komintern geprägten Parteien zu dieser Zeit dominierte. Damit entstand eine paradoxe Situation. In der Atmosphäre hinter „Stacheldraht“, einer autoritären, hierarchischen Erziehungssituation par excellence, wurde eine große Gruppe von Männern für den Aufbau perspektivisch sozialistischer Verhältnisse in Deutschland auserkoren, die mehrheitlich in keiner Weise aus der sozialistischen Bewegung kam oder mit ihr verbunden war und ihr Wissen bzw. ihre Vorstellung von

Sozialismus in einer individuellen Zwangslage und zunehmend aus zweiter und dritter Hand erwarb. Dennoch schienen das Konzept erfolgreich, die Resultate überzeugend. Aber die Paradoxien setzten sich fort. Neben der ehrlichen, von Identitätskonflikten begleiteten Abkehr vom Nationalsozialismus gab es auch das so schnelle Umschalten, „daß selbst den langjährigen Antifaschisten Hören und Sehen verging“ (LEONHARD 1992, S. 392).²⁸ Wie manch schneller Gesinnungswechsel zustande kam, ob durch ernsthafte Auseinandersetzung oder psychischen und moralischen Druck (EINSIEDEL 1950, S. IV) oder berechnende Anpassung, wurde hinsichtlich der Konsequenzen für zukünftige gesellschaftliche Entwicklungen entweder nicht bedacht oder bewußt in Kauf genommen. Priorität hatten die Erziehungserfolge, weniger ihre Ursachen und Motive. Das Tempo dieser Prozesse, so bestätigen auch die Interviews, begünstigte die Verdrängung sowohl der in der NS-Zeit erfolgten politischen Sozialisation als auch der traumatischen Spuren von Krieg und Kriegsgefangenschaft.²⁹ Diese Zusammenhänge zu benennen bedeutet nicht, das spätere berufliche Engagement betroffener Pädagogen in Frage zu stellen. Allerdings ist es für das Verständnis der Erziehungsverhältnisse in der DDR keineswegs eine nebensächliche Fragestellung, ob und wie die selbsterfahrene Sozialisation die Konstituierung nachfolgender Sozialisationsbedingungen beeinflusste und auf nachfolgende Generationen sowie die Gestaltung der Generationsbeziehungen wirkte.

Spätere biographische Reflexionen der Lebenspassage Kriegsgefangenschaft fallen notgedrungen unterschiedlich aus. Allerdings ist nicht zu übersehen, daß sowohl die kollektive als auch die individuelle Erinnerung an diese Zeit maßgeblich durch die nach der Rückkehr erlebte politische Sozialisation geprägt ist. Während in Darstellungen aus der DDR (z. B. RENTZSCH 1965; RÜHLE 1967; Interviewprotokolle 1996) die sowjetische Kriegsgefangenschaft vorzugsweise als „tiefe Umwertungszeit“ und „grundlegend“ für die nachfolgende Lebensplanung gedeutet wird, achten entsprechende Veröffentlichungen aus der Bundesrepublik eher auf Distanzierung, verweisen auf Entbehrung, Unrecht und Verlust an Lebenszeit (BENZ/SCHARDT 1991; KIRSCHENMANN 1996). Tabus und Verdrängungsprozesse verfestigten sich vermutlich auf beiden Seiten genauso wie „Stammtischerinnerungen“. „Die Gefangenschaft hat jedenfalls bei mir nicht den entscheidenden Wandel der Gesinnung herbeigeführt“, resümiert ein Gymnasialdirektor aus Hildesheim. „Zwar waren wir sicher keine Nazis mehr, soweit wir es überhaupt gewesen waren, aber wir waren nicht frei von Überresten faschistischen Denkens, nicht frei von Verkrustungen, störrisch gegenüber der Gewahrsamsmacht, vielleicht gar frei von politisch tragenden Überzeugungen, und wenn wir welche hatten, wurden sie nicht geäußert. Hier weiterzukommen blieb eine Aufgabe für die Zeit danach“ (PUST 1991, S. 43).

28 LEONHARD beschreibt einen solchen Fall: „Noch im Oktober 1944 hat er als Katholik bei einem Wehrmachtspfarrer gebeichtet, im November meldete er sich schon zu einem Antifa-Lehrgang, und als er im Dezember wieder nach Ljunowo kam, war er bereits völlig linientreu“ (LEONHARD 1992, S. 392).

29 Beispielsweise fiel bei einigen Gesprächspartnern auf, daß sie auf der Zeitebene DDR die hier für die Bezeichnung der UdSSR üblichen Begriffe „Freunde“ bzw. „großer Bruder“ verwendeten, auf der Zeitebene des Krieges aber von „der Russe“ sprachen.

3. Die Fortsetzung des personalpolitischen Kurses nach 1945

Die in der Sowjetunion manifestierte Personalpolitik der KPD-Führung setzte sich nach 1945 tendenziell fort, obgleich die Situation vor Ort – Initiativen von Antifaschisten aus unterschiedlichen Traditionen und der enorme Personalbedarf – zu Kompromissen und Korrekturen zwang (vgl. ZIMMERMANN 1994). Mit insgesamt etwa 630 Remigrantinnen und Remigranten im Zeitraum von 1945 bis 1953 blieb dieser Personenkreis, gemessen am gesamten „Aufbaupersonal“ in der SBZ und frühen DDR, in der Minderheit, wenngleich nicht ohne Einfluß (STARK 1995, S. 251). Zu den Funktionären der ersten und zweiten Stunde (1945 bis 1948/49) zählten vor allem zunächst linientreue, politisch gut geschulte Emigranten und Kriegsgefangene gleichermaßen. Im Bildungsbereich übernahmen aus dem Kreis der ehemaligen Kriegsgefangenen FRITZ RÜCKER das Amt des Ministers für Kultur und Bildung in Brandenburg, ERNST HADERMANN (zunächst stellvertretend, ab 1947 als Leiter) die Schulabteilung der deutschen Verwaltung für Volksbildung. Aus der politischen Emigration kamen GOTTFRIED GRÜNBERG³⁰ als Kultusminister für Mecklenburg und PAUL WANDEL als Präsident der Deutschen Verwaltung für Volksbildung. Nur die beiden aus der Kriegsgefangenschaft Kommenden waren von Haus aus Pädagogen. Der einst führende KPD-Pädagoge EDWIN HOERNLE, aber auch der in der Jugendpolitik bewanderte HANS MAHLE wurden für den Bildungsbereich nicht herangezogen, sondern offensichtlich anderweitig – HOERNLE in der Landwirtschaft, MAHLE beim Aufbau des Rundfunks – gebraucht. Auch gutausgebildete, „verfügbare“, was heißt, nicht in Lager verschickte Lehrerinnen und Lehrer aus der Emigration, waren zunächst nicht im Blick. Die 1947 zurückgekehrte ELISABETH ZAISER (1898–1987) beispielsweise rückte erst 1949 ins personalpolitische Kalkül und löste 1952 PAUL WANDEL als Minister ab. HANNA WOLF (geb. 1908), in der UdSSR zuletzt Dozentin an der Antifa-Schule Krasnogorsk, kam erst 1948 zurück und leitete dann von 1950 bis 1983 die Parteihochschule der SED, an der vergleichsweise zahlreiche Politemigrantinnen und -emigranten und später auch heimkehrende Kriegsgefangene tätig waren. Sie alle waren als Antifa-Lehrer sozialisiert und fungierten über die Parteischule, die von Tausenden SED-Funktionären durchlaufen wurde, gleichsam als Transformatoren und Multiplikatoren des in der UdSSR erworbenen und über Kontakte zu entsprechenden Einrichtungen in der UdSSR auch weiterhin gepflegten Verständnisses von Marxismus-Leninismus.³¹

Außerhalb personalpolitischer Erwägungen blieben jene Emigrantinnen und Emigranten, die in die Maschinerie der stalinistischen Repressionen geraten waren und, nach Zwangsarbeit oder Verbannung, erst in der „Tauwetterperiode“ der fünfziger Jahre eine Chance auf Rehabilitierung und damit zur Ausreise aus der UdSSR erhielten. Nur den wenigsten der aus Lagern Zurückgekehrten gelang beruflicher oder politischer Aufstieg, wie KATHARINA HARIG (1901–1977),

30 Grünberg, Gottfried (1899–1985); Bergarbeiterfunktionär, militärische Ausbildung in der UdSSR, Spanischer Bürgerkrieg, NKFD, 1945 Rückkehr, Volksbildungsminister in Mecklenburg, nach 1950 militärische Karriere.

31 RUBENS, FRANZISKA (1894–1971); Remigrantin und Dozentin an der Parteihochschule, war beispielsweise bis in die sechziger Jahre für die sowjetisch-deutsche Historikerkommission zuständig.

die Direktorin des „Instituts für Ausländerstudium“ an der Leipziger Universität wurde, oder TRUDE RICHTER, die durch Fürsprache JOHANNES R. BECHERS eine Dozentur am „Literaturinstitut“ in Leipzig bekam. Schlüsselpositionen waren längst vergeben, Bildungspolitik und Pädagogik neu geordnet.

Der Verlust, den die Pädagogik der DDR durch die Verdrängung dieses meist aus schulreformerischen Traditionen kommenden Personals hinnehmen mußte (und hinnahm!), wurde zu keiner Zeit öffentlich thematisiert, ebensowenig wie das Ausmaß persönlichen Leides der Betroffenen und ihrer Familien. Sie blieben „lästige Zeugen“ (vgl. In den Fängen ... 1991; RICHTER 1990; BRÜNING 1991; STEINBERGER/BROGGONI 1996). Statt dessen verhandelte die SED-Führung noch 1946 mit der Sowjetischen Militäradministration (SMAD) über die Bevorzugung „der von uns für die Entlassung vorgeschlagenen deutschen Antifaschisten in russischer Kriegsgefangenschaft bei der Rückführung ..., die wir für die politische Arbeit dringend benötigen“ (SAPMO, BArch, IV 2/2027/35, Bl. 61). 1948 mahnte OTTO GROTEWOHL in Verhandlungen mit der UdSSR über die Repatriierung erneut an, „die Richtigen für die politische und gesellschaftliche Arbeit auszuwählen“, „diejenigen, die besonders in Rußland in antifaschistischen Kollektiven geschult sind“. Sie müßten „in die Organisation der Gewerkschaften und der Partei“ hineingeführt, „zu Funktionären“ gemacht werden und „unsere Kader“ auffüllen. „Diese Arbeit ist wichtig, weil sie viele Menschen umfaßt, die, wenn wir sie in das Leben unserer Zone einschalten, einen erheblichen Einfluß ausüben können ...“ (SAPMO, BArch, IV 2/1/44, Bl. 13f.). Die „ehemaligen Kriegsgefangenen“ sollten „im breiteren Maßstab als Propagandisten der Sowjetunion“ ausgenutzt werden und Möglichkeiten erhalten, „über die Sowjetunion ... im Radio zu sprechen und in der Tagespresse zu schreiben“. Höchste Aufmerksamkeit müsse auch ihren „Arbeits- und Wohnproblemen“ geschenkt werden (SAPMO, BArch, J IV 2/3/081, Bl. 234ff.).

Politisches Interesse galt besonders den aus der Kriegsgefangenschaft heimkehrenden Lehrern. Angesichts des noch immer akuten Lehrermangels, der Lehrerfluktuation Ende der vierziger Jahre und des ungern gesehenen Einflusses von „Altlehrern“ sollten „alle Lehrer und Erzieher, die aus der Kriegsgefangenschaft zurückkommen, ... ihrem ursprünglichen Beruf wieder zugeführt“ werden und eine andere Tätigkeit nur mit Zustimmung der Zentralverwaltung für Volksbildung möglich sein (SAPMO, BArch, IV 2/905/73, Bl. 8). Im Umfeld dieser Aktivitäten konnte zum Beispiel WERNER DORST (1914–1990), aus der Kriegsgefangenschaft kommend, 1949 Mitarbeiter der Deutschen Verwaltung für Volksbildung und 1950 kommissarischer, ab 1951 Direktor des DPZI werden. Neben der strikten Erfassung des bereits ausgebildeten pädagogischen Personals galten die ehemaligen Kriegsgefangenen generell als ein wichtiges Reservoir für die Lehrergewinnung.

Die tatsächliche Größenordnung des aus der Kriegsgefangenschaft zurückgefluteten pädagogischen Personals ist nur schwer zu ermitteln. Auffällig jedoch ist eine Konzentration entsprechender Aktivitäten der SED-Führung in den Jahren 1948/49, jener Zeit, als auch im Bildungsbereich eine Propagandaoffensive zum „Lernen von der Sowjetunion“ einsetzte. Waren die zu dieser Zeit aus der UdSSR kommenden Kriegsgefangenen möglicherweise als eine Trägergruppe dieser Offensive gedacht, wurden Pädagogen der ersten Generation, die die Bildungspolitik zunächst maßgeblich geprägt hatten, bereits wieder aus Führungs-

positionen hinausgedrängt. 1948 beispielsweise verließ ERNST HADERMANN seine Funktion in der Zentralverwaltung für Volksbildung. Im Oktober 1950 schlägt das Sekretariat des ZK der SED dem Politbüro der SED „auf Grund der Mängel im Volksbildungsministerium des Landes Brandenburg“ die Abberufung von FRITZ RÜCKER vor. An seine Stelle sollte HORST BRASCH vom Zentralrat der FDJ treten (SAPMO, BArch, J IV 2/3/142, Bl. 5).

„Frische Kräfte suchen“, hatte GERTRUD BOBEK, Lehrgangsteilnehmerin an der KPD-Schule Nr. 12, als Regel für die Kaderpolitik nach 1945 notiert (vgl. Anm. 8). So tritt eine weitere künftige Funktionärsgruppe in die Bildungspolitik, die eine wiederum andere politische Sozialisation – meist in der Abfolge HJ, dann FDJ – durchlebt hatte und die nun das Bildungswesen der DDR bis zu seinem Ende in Kontinuität verwaltete (vgl. hierzu HOERNING 1996).

Obleich personalpolitische Spannungen öffentlich nur selten thematisiert wurden, existierten sie in vielfältiger Weise, beeinflussten Politikinhalte wie die politische Kultur. Die im Beitrag ausschnittsweise angedeuteten Prozesse lassen die Annahme zu, daß die KPD-Führung ihre konzeptionellen Vorstellungen und Pläne machtpolitisch vor allem über ihre Personalpolitik regulierte. Indem bestimmte Kreise aus der bildungspolitischen Planungsarbeit ausgeschlossen wurden, schützte sie sich vor ungewollten inhaltlichen Richtungen und Diskursen. Indem sie die „Richtigen“ auswählte, erhoffte sie sich Unterstützung. Da sich das Funktionieren eines solchen Vorgehens und die darauf gegründeten Hierarchien als unsicher erwiesen, pulsierte eine permanente Bewegung zur mehr oder weniger sanften Aussonderung unpassenden politischen Personals. Das trifft auch auf den Bildungsbereich zu. Während die in der UdSSR in verschiedenen politischen Zentren ausgearbeiteten bildungspolitischen Konzepte in ihren wesentlichen Inhalten und Intentionen in der Bildungspolitik der SED erhalten blieben, kann eine solche Kontinuität für das ursprünglich beteiligte Personal nicht konstatiert werden. Kontinuität galt zwar für die Prinzipien der Personalpolitik, nicht aber für die Personen, sobald sie sich als nicht mehr verwertbar erwiesen. Gesellschaftliche und biographische Transformationen gingen auch hier nicht gänzlich konform.

Archivalien

SAPMO, BArch: Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen der DDR im Bundesarchiv.

SSTAL: Sächsisches Staatsarchiv Leipzig.

Interviewprotokolle. (Die Interviews wurden 1996 mit ehemaligen Kriegsgefangenen in der UdSSR, die nach ihrer Rückkehr in der DDR in pädagogischen Berufen tätig waren, geführt.)

Literatur

ABRAHAM, H.: 1941–1945. Großer Vaterländischer Krieg der Sowjetunion. Berlin 1985.

ACKERMANN, A.: Der Kampf der KPD und die junge Generation. Referat auf der Brüsseler Konferenz der KPD 1935. Moskau 1936.

BENZ, W./SCHARDT, A.: Kriegsgefangenschaft. Berichte über das Leben in Gefangenenlagern der Alliierten von O. Engelbert, K. Glaser, H. Jonitz und H. Pust. München 1991.

BERNER, H.: Mit der Sowjetarmee nach Berlin. In: Im Zeichen der roten Sterns. Erinnerungen. Hrsg. v. Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED. Berlin 1975, S. 319–338.

- BERTHOLD, W.: Die Ausarbeitung von „Richtlinien für den Unterricht in deutscher Geschichte“ durch eine Kommission des Nationalkomitees „Freies Deutschland“ (Ende 1944/Anfang 1945 bis 31. Juli 1945). In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl-Marx-Universität Leipzig, Gesellschafts- und Sprachwissenschaftliche Reihe 16 (1967), S. 495–506.
- BRÜNING, E.: Lästige Zeugen? Tonbandgespräche mit Opfern der Stalinzeit. Halle/Leipzig 1991.
- DEHL, H.: Deutsche Politemigranten in der UdSSR: Von Illusionen zur Tragödie. In: UTOPIE kreativ 75 (1997), S. 48–63.
- DIEM-WILLE, G.: Zur Bedeutung der Emigration für die Identitätsentwicklung. Ein Beitrag zur biographischen Forschung aus psychoanalytischer Sicht. In: G. BITTNER (Hrsg.): Biographien im Umbruch. Lebenslaufforschung und Vergleichende Erziehungswissenschaft. Würzburg 1994, S. 83–103.
- Dokumente zur Geschichte des Schulwesens in der Deutschen Demokratischen Republik. Teil 1, 1945–1955. (Monumenta Paedagogica, Bd. VI.). Berlin 1970.
- Dokumente und Materialien zu den deutsch-sowjetischen Beziehungen auf bildungspolitischem und pädagogischem Gebiet 1917 bis 1933. Ausgewählt, eingeleitet und erläutert von GERT GEISSLER. (Monumenta Paedagogica, Bd. XXII.). Berlin 1984.
- Dokumente zur Bildungspolitik und Pädagogik der deutschen Arbeiterbewegung. (Monumenta Paedagogica, Bd. XXIII.). Berlin 1985.
- EILDERMANN, W.: Die Antifa-Schule: Erinnerungen an eine Frontschule der Roten Armee. Berlin 1985.
- EINSIEDEL, H. GRAF V.: Tagebuch der Versuchung. Berlin/Stuttgart 1950.
- EISFELD, A./HERDT, V. (Hrsg.): Deportation, Sondersiedlung, Arbeitsarmee. Deutsche in der Sowjetunion 1941–1956. Köln 1996.
- ERLER, P./LAUDE, H./WILKE, M.: „Nach Hitler kommen wir“. Dokumente zur Programmatik der Moskauer KPD-Führung 1944/45 für Nachkriegsdeutschland. Berlin 1994.
- FOITZIK, J.: Befehls- und Kommunikationsstruktur der Sowjetischen Militäradministration in Deutschland (SMAD). In: K. SCHÖNHOFEN/D. STARITZ (Hrsg.): Sozialismus und Kommunismus im Wandel. Hermann Weber zum 65. Geburtstag. Köln 1993, S. 324–351.
- FROESE, L.: Sowjetisierung der deutschen Schule. Entwicklung und Struktur des mitteldeutschen Bildungswesens. Freiburg/Basel/Wien 1962.
- GEISSLER, G.: Exil und Schulreform. (Manuskript) Berlin 1997.
- GLÄSER, L.: Die Rolle der sowjetischen Pädagogik beim Aufbau der deutschen demokratischen Schule und bei der Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft auf dem Gebiet der heutigen Deutschen Demokratischen Republik (1945 bis 1949). In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 10 (1970). Berlin 1970, S. 93–182.
- GRAMS, W.: Kontinuität und Diskontinuität der bildungspolitischen und pädagogischen Planungen aus Widerstand und Exil im Bildungswesen der BRD und DDR: eine vergleichende Studie. Frankfurt a. M./Bern/New York/Paris 1990.
- GRÜNSTIEN, H.: Lehrer der Zentralen Antifaschule 2041 in Talizi (1945–1948). In: Im Zeichen des roten Sterns. Erinnerungen. Hrsg. v. Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der SED. Berlin 1975, S. 441–460.
- HALLGARTEN, W.: Vorkriegsimperialismus. Die sozialen Grundfragen der Außenpolitik europäischer Großmächte bis 1914. Paris 1933.
- HERING, S./LÜTZENKIRCHEN, H.-G.: Anders werden. Die Anfänge der politischen Erwachsenenbildung in der DDR. Gespräche. Berlin 1995.
- HERLEMANN, B.: Die Kaderpolitik der KPD in Exil und Widerstand. In: M. BRIEGEL/W. FRÜHWALD (Hrsg.): Die Erfahrung der Fremde. Kolloquium des Schwerpunktprogramms „Exilforschung“ der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Weinheim/Basel/Cambridge/New York 1988, S. 79–86.
- HOERNING, E. M.: Aufstieg und Fall der „neuen“ Intelligenz. In: Berliner Debatte. INITIAL, Zeitschrift für sozialwissenschaftlichen Diskurs 2 (1996), S. 21–32.
- In den Fängen des NKWD. Deutsche Opfer des stalinistischen Terrors in der UdSSR. Hrsg. v. Institut für Geschichte der Arbeiterbewegung. Berlin 1991.
- KEIDERLING, G. (Hrsg.): „Gruppe Ulbricht“ in Berlin. April bis Juni 1945. Von den Vorbereitungen im Sommer 1944 bis zur Wiederbegründung der KPD im Juni 1945. Eine Dokumentation. Berlin 1993.
- KESSLER, M.: Heroische Illusion und Stalin-Terror. Die Komintern in historischer Perspektive. In: UTOPIE kreativ 76 (1997), S. 39–57.
- KIRSCHENMANN, S./KIRSCHENMANN, M.: Aus Hitlers Krieg in Stalins Lager. Erinnerungen zweier Betroffener. Bremen 1996.

- LANGE, K.: Jugendpolitische Texte der Moskauer Exilkommunisten nach Abschluß des Freundschaftsvertrages zwischen Deutschland und der Sowjetunion. In: Jahrbuch für zeitgeschichtliche Jugendforschung 1994/95. Hrsg. von J. FORTZIG/H. GOTSCHLICH/S. HÄDER/D. KÜCHENMEISTER/K. LANGE/U. MÄHLERT/P. Skyba. Berlin 1995, S. 220–231.
- LASCHITZA, H.: Kämpferische Demokratie gegen den Faschismus. Die programmatische Vorbereitung auf die antifaschistisch-demokratische Umwälzung in Deutschland durch die KPD. Berlin 1969.
- LEHMANN, A.: Gefangenschaft und Heimkehr. Deutsche Kriegsgefangene in der Sowjetunion. München 1986.
- LEONHARD, W.: Die Revolution entläßt ihre Kinder. Köln ⁵1992.
- MALLMANN, K.-M.: Milieu, Radikalismus und lokale Gesellschaft. Zur Sozialgeschichte des Kommunismus in der Weimarer Republik. In: Geschichte und Gesellschaft 21 (1995), S. 5–31.
- NOACK, G.: Ein Dokument der „Gruppe Ulbricht“ zur Jugendpolitik. In: Jahrbuch für zeitgeschichtliche Jugendforschung 1994/95. Berlin 1995, S. 232–239.
- PLENER, U.: Schinkel, Helmut: Ein Lehrerleben zwischen Vogelers Barkenhoff und Stalins Lager. Biographie eines Reformpädagogen (1902–1946). Berlin 1996.
- PUST, H.: Als Kriegsgefangener in der Sowjetunion. Erinnerungen 1945–1953. In: BENZ/SCHARDT 1991, S. 17–63.
- RENTZSCH, H.: Es war die Schule meines Lebens. In: Beiträge zur Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung 7 (1965), S. 269–277.
- RICHTER, T.: Totgesagt. Erinnerungen. Halle/Leipzig 1990.
- ROESLER, J.: Der Handlungsspielraum der DDR-Führung gegenüber der UdSSR. Zu einem Schlüsselproblem des Verständnisses der DDR-Geschichte. In: Zeitschrift für Geschichtswissenschaft 41 (1993), S. 293–304.
- RUGE, W.: Stalinismus – eine Sackgasse im Labyrinth der Geschichte. Berlin 1991.
- RÜHLE, O.: Genesung in Jelabuga. Autobiographischer Bericht. Berlin 1967.
- SATOR, K.: Das kommunistische Exil und der deutsch-sowjetische Nichtangriffspakt. In: Politische Aspekte des Exils. Hrsg. im Auftrag der Gesellschaft für Exilforschung v. T. KOEBNER/W. KÖPKE/C.-D. KROHN in Verbindung mit L. MAAS. Exilforschung. München 1990, S. 29–45.
- SCHEURIG, B.: Verrat hinter Stacheldraht? Das Nationalkomitee „Freies Deutschland“ und der Bund Deutscher Offiziere in der Sowjetunion 1943–1945. München 1965.
- SCHUBKIN, W.: Schwerer Abschied. Anatomie eines totalitären Systems. Publizistik aus der Sowjetunion 1987–1989. Leipzig/Weimar 1990, S. 26–73.
- STARK, M.: Die Remigration aus der UdSSR 1945–1962. In: 1945: Jetzt wohin? Exil und Rückkehr ... nach Berlin? Berlin 1995, S. 250–259.
- STEINBACH, P.: Nationalkomitee Freies Deutschland und der Widerstand gegen den Nationalsozialismus. In: Politische Aspekte des Exils. 1990, S. 61–91.
- STEINBERGER, N./BROGGONI, B.: Berlin–Moskau–Kolyma und zurück. Mit einem Vorwort von J. MONETA. Berlin/Amsterdam 1996.
- VALENTIN, V.: Geschichte der deutschen Revolution von 1848/49. 2 Bde. Berlin 1930/31.
- WEBER, H.: Die Wandlung des deutschen Kommunismus. Die Stalinisierung der KPD in der Weimarer Republik. 2 Bde. Frankfurt a. M. 1969.
- WEBER, H.: Kommunisten verfolgen Kommunisten, stalinistischer Terror und „Säuberungen“ in den kommunistischen Parteien Europas seit den dreißiger Jahren. Berlin 1993.
- WEINERT, E.: Das Nationalkomitee „Freies Deutschland“ (1943–1945). Bericht über seine Tätigkeit und seine Auswirkung. Berlin 1957.
- WOLFF, W.: Zur Rolle von Lehrern in der antifaschistischen Bewegung unter den deutschen Kriegsgefangenen in der UdSSR vor der Gründung des Nationalkomitees „Freies Deutschland“. In: Lehrer im antifaschistischen Widerstandskampf der Völker. Hrsg. von G. HOHENDORF/B. MÜSCHER/G. SCHREITER. (Monumenta Paedagogica, Bd. XV). Berlin 1974, S. 359–368.
- ZIMMERMANN, H.: Überlegungen zur Geschichte der Kader und der Kaderpolitik in der SBZ/DDR. In: H. KAEUBLE/J. KOCKA/H. ZWAHR (Hrsg.): Sozialgeschichte der DDR. Stuttgart 1994, S. 322–356.

Anschrift der Autorin

Dr. habil. Christa Uhlig, Humboldt-Universität, Institut für Allgemeine Pädagogik,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin

Allgemeinbildungstheorie anstatt Allgemeiner Pädagogik

*Zum Verhältnis von bildungspolitisch-doktrinärer
Selbstdisziplinierung und gesellschaftspolitischer Instrumentalisierung
pädagogischer Wissenschaften in der SBZ und DDR*

Vorbemerkungen

Als Segment historischer DDR-Bildungsforschung sind inzwischen zahlreiche auch die pädagogischen Wissenschaften und speziell deren allgemeinpädagogische „Grundlagen“ kritisch bearbeitet worden. Bislang ist die Wissenschaftsgeschichte der DDR-Pädagogik jedoch für aktuelle Theoriekontroversen bedeutungslos geblieben (WIGGER 1996, S. 916, Anm. 3). Die aktuelle Debatte (u. a. WINKLER 1994; MOLLENHAUER 1996) über Relevanzverlust und Funktionswandel Allgemeiner Pädagogik wurde zwar aus ostdeutschen Universitäten heraus eröffnet (WINKLER 1994, 1996; KRÜGER 1994), damit aber hat der altbundesdeutsche Diskurs allenfalls an geographischer Mobilität gewonnen. DDR-Pädagogik immerhin auch zeitgeschichtlich zu diskutieren (u. a. BECKER/KIENTITZ/WEISS 1992; STEINHÖFEL 1993; NEUNER 1997) ist demgegenüber die wenigstens latente Absicht einiger ihrer früheren Exponenten geblieben. Allgemeine Pädagogik in der Bundesrepublik scheint somit – und das möglicherweise nicht ohne Wirkung auf deren Geltungsanspruch – nach wie vor der Tatsache staatlich zweigeteilter deutscher Pädagogikgeschichte verpflichtet. Gegenwärtige Theoriedebatte, zeitgeschichtliche Bearbeitung der pädagogischen Wissenschaften in der DDR und deren bildungsgeschichtliche Rekonstruktion laufen parallel. Nur bezüglich der Rekonstruktion vergangener DDR-Pädagogik scheint ein Stück deutsch-deutscher Vereinigung diskursiv geglückt.

Differenz ist allerdings selbst darin einbegriffen. Denn von den Arbeiten ihrer altbundesdeutschen Kollegen sind insbesondere die Texte einst maßgeblicher Vertreter von DDR-Pädagogik nicht nur wegen ihres zeitgeschichtlichen Anspruchs, sondern insbesondere durch die in ihnen obzwar in gedämpfter Amplitude nachschwingenden (berufs)biographischen Verwerfungen unterschieden. Das spezifische Verhältnis von wie auch immer hinterlassener primärsozialisatorischer, speziell berufsbiographischer Nähe und aktuell methodisch gebotener und/oder sozialkritisch respektive politisch motivierter Distanz zum Forschungsgegenstand scheint weit eher kritische Extrempositionen zu provozieren (vgl. u. a. BARTH 1993 mit BECKER/KIENTITZ/WEISS 1992), als dies bei den altbundesdeutschen Autoren (wenn auch gewiß nicht durchgängig – vgl. z. B. jüngst BUNK im Gespräch mit LASSAHN) der Fall ist.

Außerdem fällt auf, daß ehemalige DDR-Pädagogen vorzugsweise im Selbstverständnis ihres früheren beruflichen Praxisfeldes die Kriterien von Kritik zu bestimmen suchen. Die ernsthaft nicht zu bestreitende „politisch-ideologische“ Prägung der DDR-Pädagogik leitet offenkundig sowohl Bemühungen, die

„marxistisch-leninistische“ Pädagogik in der DDR mit MARX zu kritisieren bzw. an theoretischen Ansprüchen des historischen Materialismus zu bemessen (bes. KIRCHHÖFER), als auch Versuche, ausgemachte Fehlentwicklungen pädagogischen Denkens vorzugsweise als Konsequenz bildungspolitischer Restriktion oder als „politisch-ideologische“ Disziplinierungseffekte (u. a. DREFENSTEDT 1993) zu beschreiben. Erstere Argumentationsfigur beansprucht trotz aller rückblickenden Intervention gegenüber der doktrinären Prägung pädagogischer Wissenschaften in der DDR unbeirrt auch für die wissenschaftsgeschichtliche Reflexion eine außerpädagogische Matrix.¹ Die doktrinär, d. h. extern determiniert begriffene theoretische Substanz pädagogischen Denkens wird vermittelt der Kritik verfügbar. Die Geschichtlichkeit jener disziplinären Schwierigkeiten, mit denen es Allgemeine Pädagogen in der DDR während der achtziger Jahre zu tun bekamen (EICHLER 1994 a, b; SALZWEDEL 1993; KIRCHHÖFER/WESSEL 1991; KIRCHHÖFER 1993, 1994), wurde jedoch bisher kaum reflektiert.

Selbstkritische Reflexion prinzipiell verwehrende Wirkung entfaltet hingegen die im allgemeinen exemplarisch illustrierte bildungspolitische Entmündigungsthese, insofern sie zwar ausgemachte Selbstdisziplinierungseffekte zu bedenken erlaubt, diese jedoch der Erfahrung vorausgegangener herrschaftlicher Restriktion zuschreibt. Die These projiziert zudem eine imaginäre geschichtliche Konstellation, in der pädagogisches Denken weithin unbelastet von bildungspolitischem Begehren noch auf sich selbst verwiesen gewesen sei. Einen solchen der Geschichte entfalteter DDR-Pädagogik vorausgegangenen, quasi prähistorischen Raum anzunehmen kann z. B. auch durch die Mahnung genährt werden, die DDR nicht von ihrem Ende her zu deuten.² Diese Forderung bedient zwar das Bedürfnis, eigene Lebensleistung im Kontext sozialen Fortschrittsglaubens selbstgerecht zu beurteilen, indem sie dem vorgeblichen Auseinanderdriften von hehrer sozialer Utopie und gesellschaftlicher Wirklichkeit die Verantwortung für diagnostizierte Irrtümer, Fehlentwicklungen und -leistungen aufbürdet. Bildungshistorischen Ansprüchen wird sie jedoch schwerlich gerecht.

Diese Tendenzen der bildungsgeschichtlichen Bearbeitung pädagogischer Wissenschaften in der DDR insbesondere seitens ihrer zeitgeschichtlich argumentierenden ehemaligen Repräsentanten konturieren mein thematisches Erkenntnisinteresse. Besondere Beachtung gewann daher die Frage nach der Beziehung von erziehungswissenschaftlicher Wissensproduktion und Bildungspolitik während der Konstituierungsphase der DDR-Pädagogik. Geleitet wurde die Nachforschung durch die bereits in Hinsicht auf spätere Perioden der DDR-Bildungsgeschichte geprüfte These vom systematischen Ineingreifen doktrinär verpflichteter und bildungspolitisch engagierter Selbstbeschränkung einerseits sowie gesellschaftspolitischer Instrumentalisierung andererseits (WIEGMANN 1992, 1993, 1995).³ Die fortgeschrittene Bearbeitung der bildungs- bzw.

1 Dagegen hat FRANZ HOFMANN, anschließend an seine früheren Arbeiten, in seinen „makropischen“ Betrachtungen“, also in seiner Absicht, die „Anatomie“ der pädagogischen Wissenschaft selbst und in ihrer zeitlich ausgreifenden Genese zu bestimmen, eine auch für die DDR-Pädagogik dann wohl noch geltende „hochbürgerliche“ pädagogische Matrix ausgemacht und sich damit ebenso von gängigen sozialwissenschaftlichen wie von traditionell ideengeschichtlichen Deutungen abzusetzen versucht (HOFMANN 1996, S. 22 ff.).

2 Vgl. CHRISTINE LOSTS Verweis auf das historiographische Plädoyer HANS MEYERS (LOST 1993, S. 139).

schulpolitischen Entwicklung zumindest der ersten eineinhalb Jahrzehnte der SBZ/DDR (GEISSLER 1995 a,b, 1996), der Pädagogikdebatte in der zweiten Hälfte der fünfziger Jahre (bes. GEISSLER 1995 a; DREFENSTEDT 1993; auch NEUNER 1997) sowie die Rückblicke Beteiligter auf die allgemeinpädagogische Diskussion in den letzten Jahren der DDR (bes. EICHLER 1994 a, b; KIRCHHÖFER 1993, 1994; KIRCHHÖFER/WESSEL 1991; SALZWEDEL 1993) erlauben es, mich auf die Bearbeitung der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung jeweils in der frühen SBZ und DDR zu konzentrieren.

Die hauptsächliche theoretische Konsequenz der auch für die Frühphase der SBZ/DDR nachzuweisenden machtpolitischen Privilegierung einer ideologisierten und politisierten Pädagogik sehe ich im kontinuierlichen Defizit kritischer erziehungswissenschaftlicher Selbstvergewisserung in der dafür prädestinierten Allgemeinen Pädagogik. Die die Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik in der DDR statt dessen prägende Dominanz von Allgemeinbildungstheorien wäre in diesem Sinne Ausdruck des widersprüchlichen Verhältnisses von allgemeinpädagogischer Selbst- und (bildungs)„politisch-ideologischer“ Fremdbestimmung.

Die „soziologische“ und bildungspolitische Etablierung der „marxistisch-leninistischen“ Matrix pädagogischen Denkens in der SBZ/DDR

Der militärische Sieg über den Nationalsozialismus veränderte das pädagogische Ideengefüge in der sowjetischen Besatzungszone gravierend. Das Ende des verheerenden Versuchs deutscher Weltneuordnung war indes nicht nur gleichbedeutend mit dem rigorosen Ausschluß betont nationalsozialistisch engagierter erziehungswissenschaftlicher Theorien. Auch die zunächst anhand von NSDAP-Mitgliedschaft, weithin unbeschadeter Berufskarriere oder politischem Konservatismus indizierte Affinität maßgeblicher Repräsentanten der im erziehungswissenschaftlichen Diskurs bis 1933 dominanten Universitätspädagogik zum Nationalsozialismus wurde gleichbedeutend mit einem erheblichen Akzeptanzverlust des geisteswissenschaftlichen Paradigmas. Mit den noch zukunftsunsicheren, instabilen, unter sowjetischer Besatzung aber politisch immer nachdrücklicher transformierten gesellschaftlichen Verhältnissen wurde auch angesichts des sich rasch herstellenden antifaschistischen Konsenses in der SBZ der Bestand an reproduzierbaren, politisch, sozial und wissenschaftsintern respektablen Erziehungstheorien von vornherein und ohne einen unmittelbaren erziehungswissenschaftlichen Selbstvergewisserungsbedarf erheblich reduziert.

Zudem war der soziale und pädagogische Stellenwert allgemeinpädagogischer Reflexion nicht nur wegen dessen unterschätzter politischer und wissen-

3 Diese forschungsleitende These schließt nicht aus, B. RANGS Forderung zu berücksichtigen, auch hinsichtlich der (eigenen) DDR-Pädagogikgeschichte „Differenzierung das Wort zu geben“. Untersuchungsziel ist die (möglichst) „rücksichtslose“ historische Rekonstruktion der Genese des Verhältnisses von „politisch-ideologischer“ Disziplinierung und Selbstdisziplinierung bezüglich der maßgeblichen Produzenten pädagogischen Wissens in der frühen SBZ und DDR, nicht etwa „Generalisierung“, auch nicht die Legitimierung eines Interpretationskonstrukts (RANG 1994, S. 178f.).

schaftlicher Bedeutung, sondern vor allem in Relation zur katastrophalen Erziehungspraxis äußerst gering. Dringlicher als alle vordergründig praxisabstinente erziehungswissenschaftliche Theorie schien es, unmittelbare Bedürfnisse der zerrütteten Erziehungsverhältnisse pädagogisch zu bedienen. Das Diktat der gesellschaftlichen Relevanzfrage (vgl. CLOER 1986, S. 225) begünstigte zunächst jene „Theorien zweiten Grades“, die praktikable pädagogische „Handlungsanweisungen“ und unmittelbar verwertbares „Regelwissen“ parat zu haben versprachen. Die in den Entscheidungsprozessen über Schulstruktur und Curriculum weitgehend ausgebliebene Nachfrage erziehungswissenschaftlicher Selbstvergewisserung bewirkte indes möglicherweise auch, daß die Verunsicherung der Theorieproduzenten längst nicht mit dem Ausmaß gesellschaftlicher Erschütterung konform ging. Ausgerechnet HEINRICH DEITERS, 1933 wegen vorgeblicher „nationaler Unzuverlässigkeit“ zwangspensioniert (vgl. WIEGMANN 1994), hatte sich angesichts der geschichtlichen Last des nationalsozialistischen Völkermordes zu einer „redlichen Auseinandersetzung mit den eigenen Irrtümern“ bereit gezeigt, und zwar, wie er im November 1945 erklärte, „aus innerer Nötigung und um unser selbst willen“ (DEITERS 1957, S. 196). Seine anfängliche auch erziehungswissenschaftliche Irritation blieb die Ausnahme. Als schließlich seit August 1946 mit der Zeitschrift „pädagogik“ ein Medium szientistischer Diskussion für die in der SBZ verbliebenen Pädagogen bereitstand, waren frühere erziehungstheoretische Fronten schnell wiederhergestellt. Die 1946 noch gestrige Erfahrung des Nationalsozialismus und insbesondere das alliierte Demokratisierungsgebot veranlaßten allenfalls dazu, die jeweils (re)präsentierte erziehungswissenschaftliche Idee zu modifizieren (vgl. WIEGMANN 1995).

Allerdings waren schon zu Diskussionsbeginn die Konkurrenzbeziehungen neu justiert. Während in der SBZ zunächst verbliebene geisteswissenschaftliche Erziehungstheoretiker, auch prominente Reformpädagogen,⁴ sich jetzt umgekehrt proportional zu den Diskursverhältnissen von Weimar in die Defensive gedrängt sahen, hatten sozial- und schulreformerisch engagierte und vor allem sozialwissenschaftlich, im Selbstverständnis soziologisch argumentierende Pädagogen neues Selbstbewußtsein gewonnen. Geschichtlicher Verlauf und gesellschaftliche Praxis schienen sich als Kriterien früherer sozialwissenschaftlicher Prognose endlich bewährt zu haben. Zwar war die bildungspolitisch forcierte Schulreform in der SBZ bis dahin ohne allgemeinpädagogische Vergewisserung ausgekommen. Aber die Aussicht, die Schulgesetzgebung nicht allein politisch, sondern überdies wissenschaftlich legitimiert zu sehen, tat sich auf. Nach Rücksprache mit den sowjetischen Militärbehörden betraute der Präsident der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung, PAUL WANDEL, ROBERT ALT damit, die der Schulreformdiskussion der zwanziger Jahre entwachsene Bildungsreform in der SBZ zu begründen (DIPF-BBF. Sign. 2663; ALT 1975 a).

ALT war für diese ebenso erziehungswissenschaftlich wie bildungspolitisch brisante Aufgabe mehrfach prädestiniert. Er hatte die berüchtigsten nationalsozialistischen Konzentrationslager durchlitten. Damit personifizierte er die politisch beanspruchte antifaschistische Authentizität der „demokratischen Schulreform“ wie kein anderer der verfügbaren und zugleich wissenschaftlich

4 Die Ausgrenzung PETER PETERSSENS gehört nicht unmittelbar in diesen diskursiven Zusammenhang (vgl. jüngst DUDEK 1996).

ambitionierten Pädagogen. Außerdem verhielt sich sein „soziologisch“ verpflichteter Erziehungsbegriff ebenso wie sein gesellschaftspolitischer Enthusiasmus grundsätzlich konform zu den gesellschaftspolitischen Zielen und dem Charakter der eingeleiteten Bildungsreform. Schließlich war es unter den bereits einigermaßen renommierten Pädagogen in der SBZ – außer MAX GUSTAV LANGE – nur ALT, der schon 1946 auf eine der MARXschen Methode verpflichtete Dissertationsschrift verweisen konnte.⁵

ALT fiel es zu, „die Bedeutung der Schulreform, die Formung neuer Schulen aufzuweisen, Probleme aufzudecken, die Sache möglichst so abzufassen, daß sie eine Diskussion auslöst“ (Sign. 2663). Er kam dieser Aufgabe nach, indem er Charakter und Bedeutung der eingeleiteten Schulreform entlang seines funktionalen Verständnisses von Erziehung interpretierte. Weil „Erziehung ... nicht jenseits des geschichtlichen Prozesses“ verläuft, sondern stets „allem sozialen Leben als Mittel der Fortdauer“ der Gesellschaft „wesensmäßig zugeordnet“ ist, müsse auch „der Neubau der deutschen Schule ... seine konstruktiven Impulse und grundlegenden Aufbaugesetze aus den großen Entwicklungslinien unserer Zeit nehmen“ (ALT 1975 a, S. 68). „Aus dem vielgestaltigen Ensemble der Entwicklungslinien“ konzentrierte ALT sich indes auf eine ausgemachte Tendenz, „die Entfaltung der formalen Demokratie zur sozialen Demokratie“ (S. 69). Und in geradezu klassisch-aufklärerischer Weise den Begriff zur Formel wandelnd (ADORNO/HORKHEIMER 1992, S. 11), schlußfolgerte er, daß „die neue Schule ... hier die Aufgabe [hat], im Rahmen einer Vervollkommnung der Demokratie den Umkreis kultureller Beziehungen für alle Schichten des Volkes nicht mehr verschieden sein zu lassen“ (ALT 1975 a, S. 75).

Der Funktionszusammenhang von Erziehung und Gesellschaft rechtfertigte für ALT die bereits mit Gesetzeskraft ausgestattete bildungspolitische Programmatik, obgleich er sie auch „klassisch“ pädagogisch hätte legitimieren können. Zudem war die von ALT zur Begründung für die „demokratische Schulreform“ angeführte „gebieterisch „drängen[de]“ Forderung nach einer sukzessiven Lösung der „Spannungen der Zeit“ zwischen gesellschaftlicher „Organisationsform“ und „Entwicklungsstand der Produktivkräfte“ nicht etwa unabweisbar in den materiellen Verhältnissen der Nachkriegszeit selbst, sondern noch immer vornehmlich gesellschaftstheoretisch manifest. Geschichte blieb gegenüber der in der SBZ anhand des „Wechsel[s] des sozialen Standortes großer Massen“, der „Bodenreform“ und der „Auflösung der Konzerne“ indizierten Entwicklungstendenz hin zur „sozialen Demokratie“ (ALT 1975 a, S. 69f.) nicht alternativlos. Anderswo, aber auf gleicher „Entwicklungsstufe der Produktivkräfte“ (S. 69), wurden die Produktions- bzw. Eigentumsverhältnisse, die ja nach MARX „nur juristischer Ausdruck“ derselben sind (MARX 1961, S. 9), trotz auch dort anfänglich verbreiteter antikapitalistischer Programmatik grundsätzlich nicht umgestaltet. ALT argumentierte gesellschaftsprogrammatisch und -theoretisch. Sein Versprechen, die „neue Schule“ gesellschaftlich zu begründen, d. h., der Schulreform mittels Analyse der „gesellschaftlichen Lage und der ihr immanenten Tendenz“ die „notwendige Richtung [zu] weisen“ (ALT 1975 a, S. 68), löste er nicht

5 Im Literaturanhang von ALTS Dissertationsschrift ist der Bd. I von KARL MARX' Schrift „Das Kapital“ verzeichnet.

ein, unabhängig davon, wie sehr der seinem Erziehungsdenken immanente sozial-egalitäre Anspruch zu Recht erhoben wurde.

ALTS gesellschaftstheoretische Argumentation wäre bedeutungsarm, wäre sie nicht ebenso systematisch ideologieträchtig wie für die pädagogischen Wissenschaften in der DDR folgenreich. Schon seiner 1937 fertiggestellten, notgedrungen jedoch erst 1946 an der Berliner Universität vorgelegten und schließlich 1948 publizierten Dissertationsschrift ist dieselbe Logik eigen. Auch diese erste wissenschaftliche Arbeit ALTS war dem Ziel verpflichtet, Bildungsgeschichte vor allem „aus den Produktionsverhältnissen“ zu deuten (ALT 1948, S. 7). Zu diesem ausdrücklich „soziologischen“ Zweck und erst sekundär aufgrund ungünstiger Forschungsbedingungen meinte ALT darauf verzichten zu können, Quellen zu erschließen (ebd.). Das Material, auf das er sich stützte, war ein „vorgefundenes“, d. h. bildungsgeschichtlich bearbeitetes. Seine wissenschaftliche Arbeit war Interpretation, und zwar einer Methode folgend, der ihren Schöpfern zufolge die Gefahr der Schematisierung immanent ist.

Abstraktionen über den Gang der Geschichte, so MARX und ENGELS in der „Deutschen Ideologie“, „können nur dazu dienen, die Ordnung des geschichtlichen Materials zu erleichtern ... Sie geben aber keineswegs ... ein Rezept oder Schema, wonach die geschichtlichen Epochen zurechtgestutzt werden können“ (MARX/ENGELS 1959, S. 27). Die wissenschaftliche Intention ALTS provozierte diese der Methode innewohnende ideologische Tendenz. Zum anderen hatte er nicht in den gesellschaftlichen Bedingungen selbst, sondern in wie auch immer reproduzierten Verhältnissen den Nachweis von „klassenmäßiger Bedingtheit“ und „Klassencharakter“ „wirklicher“ bildungsgeschichtlicher Entwicklung zu erhellen gesucht (ALT 1975 a, S. 7). Während MARX sich genötigt sah, vom einzelnen zum Allgemeinen aufzusteigen (vgl. MARX 1961, S. 7), war sich ALT bereits 1937 des Allgemeinen ebenso sicher wie der Widerspiegelung dieses Allgemeinen im einzelnen.

Seiner Dissertationsschrift wie seiner späterhin auch für die altbundesdeutsche Diskussion attraktiven, weil kapitalismuskritischen „gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule“ gemeinsam ist somit die Gratwanderung zwischen methodengeleiteter bildungsgeschichtlicher Analyse und Ideologie. Das für ALT typische Bemühen, historisch zu argumentieren, erledigte sich in bildungspolitischer Perspektive mit der Dogmatisierung der Methode. In der Konsequenz wurde nicht die widersprüchliche Einheit von Erziehung und Gesellschaft historisch-materialistisch analysiert, sondern für das Verständnis von Erziehung als Funktion interpretierter gesellschaftlicher Wirklichkeit historisch argumentiert und Erziehung zudem gesellschaftsprogrammatisch funktionalisiert.

ALTS „gesellschaftliche Begründung der neuen Schule“ leitete auf stabilem gesellschaftstheoretischen Fundament eine außerpädagogisch-paradigmatische Fixierung pädagogischer Wissenschaften in der SBZ/DDR ein. Die „soziologisch“ gedeutete Verwobenheit von Erziehung „in den Gesamtkomplex sozialen Lebens“ (ALT 1975 a, S. 69) führte dazu, jeden erzieherischen Vorgang, jede pädagogische Aufgabe (ebd.) unter dem Primat des interpretierten Gesellschaftlichen zu bedenken. Aber nicht die „soziologische“ und wie auch immer MARXschem Denken adäquate bildungsgeschichtliche Interpretation allein war gleichbedeutend mit dem Verzicht auf erziehungswissenschaftliche Selbstvergewisserung, sondern überdies die unterstellte handlungsleitende Konsequenz des

funktionalen Erziehungsbegriffs. Die bildungspolitisch akzeptierte, weil wesentlich widerspruchsfrei gedeutete Einheit von gesellschaftlichem Entwicklungsgesetz und zu setzender pädagogischer Aufgabe erübrigte es, pädagogisches Wollen und Tun am Maßstab des historisch mühsam gewachsenen pädagogischen/erziehungswissenschaftlichen Selbstverständnisses zu bedenken. Das bildungsgeschichtlich beweisträchtige Entwicklungsgesetz entpflichtete, das Verhältnis von Gesellschaftsentwicklung und -politik einerseits und pädagogischer Theorie und Praxis andererseits als ein in sich widersprüchliches zu begreifen. Indem die Kategorie des Widerspruchs im Begriff der Verwobenheit von Erziehung und Gesellschaft aufging, wurde es nicht nur überflüssig, sich pädagogischer Dialektik zu vergewissern, sondern auch Theorie und Praxis von Erziehung in deren widersprüchlicher Beziehung zu anderen der Gesellschaft „innewaltenden Kräften“ zu reflektieren. Sich erziehungswissenschaftlich/pädagogisch zu distanzieren und sich trotzdem bildungs- und gesellschaftspolitisch für die immerhin proklamierte Demokratisierung zu engagieren wäre in diesem Sinne nicht etwa schizophren gewesen, sondern tatsächlicher und nicht nur beanspruchter Erkenntnis einheitlicher und widersprüchlicher, d.h. dialektischer Vielfalt der „sich wandelnde[n] und vorwärtstreibende[n] Gegenwart“ (S. 68) angemessen.

Aber nicht nur ALT, sondern mit ihm das Gros der sozial- und schulreformerrisch mobilisierten Pädagogen meinte sich zunächst einig mit den bildungspolitischen Bestrebungen in der frühen SBZ. Etwaige pädagogische Souveränitätsansprüche gegenüber den bildungspolitischen Initiatoren der „demokratischen Schulreform“ mochten geradezu widersinnig anmuten. Der systematische Gegensatz von Politik und Pädagogik blieb in zeitgenössischer Perspektive vorerst empirisch verdeckt. Bildungshistorisch hätte er auch angesichts des Versagens der Theorie von der „relativen Autonomie“ der Pädagogik gegenüber der Dialektik vergangener gesellschaftlicher Wirklichkeit der Jahre 1933 bis 1945 begriffen werden können. Gelungen ist dies jedoch auch in der Bundesrepublik erst seit den späten sechziger Jahren (vgl. LINGELBACH 1987, S. 34ff.).

Indem ALT Erziehung als eine „Funktion der Gesellschaft“ (ALT 1975 a, S. 69) auffaßte, lag gesellschaftlicher und mit ihm gesellschaftspolitischer Determinismus nahe. Theoretisch konsequent glaubte er, daß im Gang der Entwicklung hin zur „sozialen Demokratie“ sich nicht bloß eine „grundlegende Wandlung in den Bildungsinhalten“, sondern auch hinsichtlich des „Bildungsvorgang[es] sich vollziehen werde“ (S. 83 u. 85). Der historisch gewachsene pädagogische Theoriebestand war dem funktionalen Erziehungsbegriff entrückt. Im Umgang mit der reformpädagogischen Praxis in der SBZ stieß er bereits wenig später an seine kognitiven und interpretativen Grenzen.

Die diskursive Durchsetzung des funktionalen Erziehungsbegriffs

Mit ALRs theoretischer Rechtfertigung der „demokratischen Schulreform“ war der funktionale Erziehungsbegriff zwar bereits zu Beginn der SBZ/DDR-Bildungsgeschichte sowohl bildungspolitisch etabliert als auch erziehungswissenschaftlich eingeführt. Aber er war in der mit der Gründung der Zeitschrift „pädagogik“ im August 1946 initiierten und diskursiv organisierten Suche nach einer

„erneuerten“, theoretisch fundierten Erziehungswissenschaft, „die weder das Individuum noch die Gesellschaft verabsolutiert“ (Zum Geleit, S. 1), trotzdem nicht alternativlos. Die erziehungswissenschaftlich beabsichtigte Durchmusterung des überkommenen Wissensbestandes „nach veralteten und rückständigen“ Erziehungstheorien brachte zuerst die Auffassung von der „relativen pädagogischen Autonomie“ zutage, die in der frühen SBZ noch vor allem durch THEODOR LITT präsent war (vgl. WIEGMANN 1995).

LITT, nach seiner 1937 von ihm erbetenen Emeritierung im Oktober 1945 auf den Lehrstuhl an der Leipziger Universität zurückberufen, hatte in einem Vortrag auf einer Arbeitstagung in Berlin im Juni 1946 seine Auffassung über den staatlichen Erziehungseigenen Widerspruch zwischen Politik und Pädagogik bekräftigt. Auch eingedenk der Erfahrung nationalsozialistischer Erziehungsokkupation hatte er verlangt, jetzt „der Auffassung zu begegnen, die ... den erzieherischen Vorgang zum bloßen Vollzugsorgan der überpersönlichen Werdezusammenhänge herabdrückt“ (LITT 1946, S. 221).

Die weiteren Vorgänge erscheinen im Nachhinein symptomatisch für eine sich bereits 1946 entwickelnde bildungspolitische *und* erziehungswissenschaftliche Praxis des Umgangs mit konkurrierenden erziehungswissenschaftlichen Theorien in der SBZ/DDR: MAX GUSTAV LANGE, Schriftleiter der „pädagogik“, die im übrigen bis dahin noch unter dem Signum einer Mitarbeit THEODOR LITTS erschien, bat diesen, den Vortrag im Heft 4 (1996) publizieren zu dürfen. LITT stimmte nur zögernd zu. Bereits in der darauffolgenden Ausgabe wurde durch die „Redaktion“ der Zeitschrift die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung in einer Weise betrieben, wie sie LITT zufolge im Interesse einer Zusammenarbeit gerade nicht geführt werden sollte (DIPF/BBF-A, Sign. 2664). MAX GUSTAV LANGE, Autor der „redaktionellen“ Erwiderung, entschuldigte in einem Brief an LITT zwar die Art und Weise des Umgangs mit dessen Aufsatz, indem er „angesichts des Streites um den Artikel“ „die Durchsetzung der Veröffentlichung geradezu als Erfolg“ zu interpretieren sich mühte. Er räumte jedoch auch ein, sich „der Logik“ der Anklage LITTS, der Methode vermutet hatte, „nachträglich“ nicht verschließen zu können (Sign. 2664).

MAX GUSTAV LANGES „redaktionelle“ Reaktion auf die Thesen LITTS war selbstredend vernichtend ausgefallen, auch wenn LANGE sich dies rückblickend nicht eingestehen mochte und den sowjetischen Zensoren der Zeitschrift den Vorfall anlastete (LANGE 1954, S. 276 f., Anm. 789). LANGE hatte LITT bezichtigt, bürgerlichem Denken und vergangener imperialistischer Wirklichkeit verhaftet zu sein. Zwar gestand auch er in seiner Gegenrede dem Erzieher zu, „sich in seinem Beruf immer als Erzieher zu verhalten“. Aber es komme eben darauf an, „welche inhaltlichen Aufgaben jeweilig dem Erzieher durch die konkrete Lage der Gesellschaft gestellt werden“ (Die Redaktion 1946, S. 284 ff.).

LITT hatte das gerade erst kurz zuvor in die erziehungswissenschaftliche Diskussion der SBZ „soziologisch“ eingeführte Postulat des gesellschaftspolitischen Primats in Frage gestellt. Indem er die Chance zu „relativ autonomem“ pädagogischen Denken und Handeln eingefordert hatte, waren nicht nur traditionelle erziehungswissenschaftliche Fronten erneut aufgebrochen. Zwar mochte die Vehemenz der redaktionellen Distanzierung den Vertretern der Sowjetischen Militäradministration nicht genügt haben. Und tatsächlich war sie weniger rigoros ausgefallen, als es eine bereits allgemeine Geltung des (politi-

sierten) funktionalen Erziehungsbegriffs erlaubt hätte. Sie erübrigte trotzdem fortan, die Kontroverse fortzusetzen. LITT kündigte seine Mitarbeit an der „pädagogik“ auf. Ein Jahr später nahm er einen Ruf der Bonner Universität an.

HEINRICH DEITERS zeitgleiches, aber weniger entschiedenes Veto gegenüber dem funktionalen Erziehungsbegriff, demzufolge zwar dem politischen Diktat des Pädagogischen zu widersprechen sei, dieses aber angesichts des gegenwärtigen „inneren Zustand[es] unseres Volkes“ zumindest temporär akzeptiert werden müsse (DEITERS 1946, S. 167 ff.), blieb hingegen vorerst unwidersprochen und statt dessen der „Auseinandersetzung“ in der zweiten Hälfte der fünfziger Jahre überlassen (GEISLER 1995 a).

Nach der zur erziehungswissenschaftlichen Grundsatzdebatte aufgewerteten Kontroverse mit LITT war die allgemeine erziehungswissenschaftliche Geltung des bildungspolitisch konformen funktionalen Erziehungsbegriffs noch ernsthaft nur durch die anhaltende Relevanz der Reformpädagogik gefährdet. Bereits 1947 ging ALT daran, den „Ruf ‚vom Kinde aus‘“ (ALT 1975 b, S. 89) grundsätzlich in Frage zu stellen (vgl. WIEGMANN i. Vorb.). Dazu veranlaßt sah er sich zugegeben durch nachhaltige reformpädagogische Einflüsse auf die Unterrichtspraxis. Indem er seinem funktionalen Erziehungsbegriff konsequent folgte, distanzierte er die „demokratische Schulreform“ in der SBZ systematisch von der reformpädagogischen Tradition. Man dürfe, so sein „soziologisches“ Hauptargument, nicht vergessen, „daß die heutige gesellschaftliche Situation und somit auch die Gestaltung und Funktion der Schule und ihres Unterrichts eine andere ist als zur Zeit jener die fortschrittlichen Lehrer ergreifenden Bewegung“ (ALT 1975 b, S. 88).

Brisant wurde dieses „erziehungswissenschaftliche“ Plädoyer schon wenig später, als es von den inzwischen radikalisierten Gegnern der Reformpädagogik und Befürwortern einer (stalinistischen) Sowjetpädagogik aufgegriffen wurde, die seit der bildungspolitischen Tendenzwende 1947 und besonders im Umkreis des 4. Pädagogischen Kongresses 1949 (GEISLER 1995 c) an bildungspolitischem Einfluß gewonnen hatten. ALTs funktionales Erziehungsverständnis bot den antireformpädagogischen Eiferern eine bündige wissenschaftliche Legitimation für deren ohnehin „klassenkämpferisch“ motivierte Auseinandersetzung mit den Traditionsbeständen der „spätbürgerlichen Pädagogik“. Die schließlich in der ersten Hälfte der fünfziger Jahre auch von ALT kurzzeitig mitgetragene „grobschlächtige und schlechthin verdammende“ Beurteilung der Reformpädagogik⁶ (vgl. Nachlaß ALT vers. ALT 1975 d, S. 443) war angesichts seiner bil-

6 ALT beschuldigte 1949 die Reformpädagogik, mitverantwortlich für die Ausgrenzung der Volksschülerschaft von wissenschaftlichem Wissenserwerb gewesen zu sein. Auch sein erziehungstheoretisches Verständnis von lebens- und gegenwartsnaher Erziehung setzte er nunmehr entschieden von zugegeben durchaus erfolgreichen reformpädagogischen Bemühungen ab, eine lebens- und gegenwartsnahe Methodik zu kreieren (ALT 1975 b, S. 143 u. 154). Und in einem Vortrag, den er anläßlich eines Aufenthalts 1954 in China gehalten hatte und dessen deutschsprachige Manuskriptfassung überliefert ist, erklärte er: „Wir hatten nach 1945 lange und schwere Auseinandersetzungen mit allen diesen reformerischen Ansichten, die gerade in den sonst fortschrittlich gesinnten Kreisen unserer Lehrerschaft weite Verbreitung gefunden hatten ... Es bedurfte langer Diskussionen, bis die Mehrzahl der Lehrer erkannte, dass jene Reformbewegungen, an denen sie früher teilgenommen hatten, in Wahrheit nur reformistische, opportunistische Manöver gewesen waren, dass jene Reformbewegungen nur scheinbar dem Verlangen nach der Abkehr von einem dogmatischen und starren Unterricht nachgaben, dass aber der

dungspolitisch und erziehungswissenschaftlich exponierten Stellung sowie unter den Bedingungen rigider, doktrinär verpflichteter Schulpolitik begrifflich geradezu unvermeidlich. Eine immerhin selektive Rezeption wenigstens „ideologisch“ zu rechtfertigen gelang ALT erst 1956. Gegenüber dem soziologisch fixierten Erziehungsbegriff blieb seine spürbare pädagogische Sympathie mit dem Gedankenreichtum der Reformpädagogik – wie schon 1947 – trotzdem hilflos. ALTs Text aus dem Jahre 1947 beinhaltet zahlreiche semantische Indizien einer „soziologisch“ provozierten pädagogischen Verunsicherung: „So wird *vielleicht* mancher Errungenschaft ... eine andere Bedeutung zukommen, so wird dieser oder jener mit Emphase verkündeten Neuerung ... *vielleicht* sogar eine negativ zu bewertende Rolle zuerkannt werden müssen“ (ALT 1975 b, S. 88). Oder: Es sei falsch, „*ausnahmslos* ‚natürliches Lernen‘ zu fordern ...“ (S. 90; Hervorh.: U. W.). Usf.

Die Auffassung von der Erziehung als „Funktion der Gesellschaft“ eignete sich wohl, reformpädagogisches Denken „vom Kinde aus“ systematisch abzuwehren, nicht aber, sich pädagogischer Ansprüche zu versichern. Seine erziehungsgeschichtliche Leistung blieb pädagogischer Vergewisserung entfremdet, insofern es ihm thematisch um nicht mehr, aber auch nicht um weniger ging, als „pädagogische Erscheinungen in ihrer engen Beziehung zu den gesellschaftlichen Verhältnissen“ zu betrachten (ALT 1985, S. 31).

Bildungspolitisch hatte der funktionale Erziehungsbegriff seine Funktionalität erwiesen. Einer „Grundlegung der Erziehungswissenschaft“ jedoch genügte er MAX GUSTAV LANGE zufolge noch keineswegs. Und obgleich LANGE sich in der Berufung auf MARX mit ALT einig wußte, karikierte er in Kenntnis der Begriffsgenese⁷ schon 1946 die Behauptung des „wechselseitige[n] zusammenhang[s] von gesellschaft und erziehung“ als „binsenwahrheit“ (LANGE 1946, S. 149). Vor allem aber anerkannte er die von ihm ausgehende „gefahr der verwandlung der erziehungswissenschaft in soziologie“. „Dieser gefahr entgeht man, wenn man nicht übersieht, daß der in erziehungsprozessen stehende vergesellschaftete mensch immer selbst sein verhalten aufbauen muß, wenn er dabei auch immer den mannigfaltigsten einwirkungen unterliegt“ (S. 151). Anstatt – wie ALT – im „soziologisch“ begründeten funktionalen Erziehungsbegriff zu verharren, plädierte LANGE dafür, eine moderne Allgemeine Pädagogik/Erziehungswissenschaft zu begründen, d. h., sich den „rechten zugang zur erziehungswirklichkeit zu sichern“, „aufgabe und ziel der erziehungswissenschaft“ zu untersuchen, sich Klarheit über „ihre methode, ihre gliederung, ihre stellung zu den anderen wissenschaften und zur pädagogischen praxis“ zu verschaffen (S. 154).

Dieser allgemeinpädagogische Anspruch sperrte sich bildungspolitischer Instrumentalisierung. Er war nach Langes „Republikflucht“ 1950 offenbar in der frühen Bundesrepublik (und Westberlin) ebensowenig willkommen, wie er spätestens seit 1948/49 in der SBZ/DDR obsolet gewesen war. 1946 aber war LANGES Plädoyer noch Teil der erziehungswissenschaftlichen Diskussion in der frü-

wahre Kern der Methodenlosigkeit der war, der grossen Masse des Volkes ein gründliches systematisches Wissen zu verweigern, ihr nur bruchstückhafte Kenntnisse zu vermitteln und so das Bildungsniveau der Arbeiter- und Bauernmassen möglichst gering zu halten“ (Nachlaß ALT, deutschspr. Manusk. des Vortrags, Bl. 9).

7 Vgl. dazu ausführlich RANG (1982, S. 40ff.).

hen SBZ. Indem LANGE mittels wissenschaftsgeschichtlicher Bilanzierung und in Auseinandersetzung mit dem funktionalen Erziehungsbegriff sich der Beziehung von Erziehungsgeschehen und Erziehungsidee als Gegenstand von Erziehungswissenschaft versicherte und zugleich das alle „bewegende verhältnis von gesellschaft und erziehung“ forschend zu entscheiden trachtete (LANGE 1946, S. 154), suchte er eine sozialwissenschaftlicher Tatsachenforschung gegenüber aufgeschlossene materialistische Wissenschaft von der Erziehung zu begründen. Erziehungswissenschaftliche Identität und „die rechte berücksichtigung der tatsache, daß es immer der sich in bestimmten gesellschaftlichen verhältnissen verhaltende mensch ist, der erzieht und erzogen wird“ (ebd.), schlossen sich für ihn nicht aus. Damit konturierte er eine Allgemeine Pädagogik, an deren Maßstäben sich auch die späteren, ebenfalls MARX beanspruchenden Versuche einer (real)sozialistischen (Allgemeinen) Pädagogik in der DDR messen lassen müssen.

Das Hochschullehrbuch „Pädagogik“ – Eine Zwischenbilanz für die Jahre 1953 bis 1956

Die Arbeiten an dem allerdings unvollendet gebliebenen „Hochschullehrbuch für systematische Pädagogik“ eignen sich mehrfach für eine vorläufige Bilanzierung des Verhältnisses von erziehungsbegrifflicher Selbstbeschränkung und (bildungs), „politisch-ideologischer“ Disziplinierung pädagogischer Wissenschaften in der frühen DDR. Zum einen folgte der Ausarbeitungsprozeß einer Periode ausgesprochen rigider „parteilicher“ Instrumentalisierung auch des erziehungswissenschaftlichen Denkens im weiteren Umkreis der DDR-Gründung und im Zusammenhang mit der staatsdoktrinären Durchsetzung des stalinistischen „Marxismus-Leninismus“. Die Arbeiten begannen, als STALINS Tod und wenig später die Ereignisse des 17. Juni 1953 das auf Sicherung der Macht durch die Sowjetunion angewiesene Herrschaftsgefüge der SED erschüttert hatten. Sie fielen damit in jenen Zeitraum, der politisch durch den „Neuen Kurs“ der SED-Führung bestimmt war und der jenen machtpolitischen „Klärungsprozeß“ einleitete, in dessen Ergebnis die „demokratisch-zentralistischen“ Herrschaftsstrukturen in der DDR für die nachfolgenden drei Jahrzehnte gefestigt werden konnten (WIEGMANN 1993). Zeitweilige politische Instabilität ermöglichte, daß sich in „Wirtschaft, Wissenschaft und Verwaltung Fachkompetenz wieder stärker“ behaupten konnte. Innerhalb des sich modifizierenden Herrschaftszirkels entstanden damit Mitte der fünfziger Jahre Freiräume auch für konstruktives, sachgerechtes erziehungswissenschaftliches Denken (GEISLER 1995 a, S. 70 ff.). Die Produzenten pädagogischen Wissens schienen zeitweilig dem bildungspolitisch-doktrinären Zwang, Wissenschaft zu simulieren (BENNER-SLADEK 1996, S. 12 f.), entrinnen zu können.

Für die thematische Bilanzierung bietet sich das „Hochschullehrbuch für systematische Pädagogik“ zum anderen auch deshalb an, weil die beteiligten Erziehungswissenschaftler der sich in demselben Zeitraum herausbildenden und dem Volksbildungsministerium nahestehenden erziehungswissenschaftlichen Zentrale nicht unmittelbar verfügbar waren. Das auftraggebende Staatssekreta-

riat für das Hoch- und Fachschulwesen hatte auf Mitarbeiter des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts verzichtet und die Autoren vorrangig aus dem „Lehrkörper“ zunächst der Pädagogischen Fakultäten, dann aus den Pädagogischen Instituten der Universitäten und Hochschulen rekrutiert. Während die zeitversetzte pädagogische Diskussion der Jahre 1955 bis 1958 (GEISLER 1995 a) leitende Bildungspolitiker und Vertreter der erziehungswissenschaftlichen Elite zusammenführte und die zum Politikum sich auswachsende Debatte immer auch sensibel auf die bildungspolitischen Signale der SED-Führung reagierte, ermöglichte die Funktionsbestimmung des Lehrbuchs den Autoren zunächst weit stärker, sich auf Probleme pädagogischer Forschung und Lehre zu besinnen. 1956 liefen die Arbeiten am Hochschullehrbuch aus. Vermutlich mündeten die Auseinandersetzungen um das Hochschullehrbuch in die von der Redaktion der Zeitschrift „pädagogik“ geführte Diskussion ein und fanden mit deren bildungspolitischem Abbruch ihr Ende.

Die – allerdings thematisch konzentrierte und angesichts ungünstiger Quellenlage nur fragmentarische und zugegeben vorläufige – Analyse der Diskussion im Zusammenhang mit den Arbeiten am Hochschullehrbuch „Pädagogik“ läßt somit zumindest eine erste Antwort auf die Frage nach dem Verhältnis erziehungswissenschaftlicher, speziell allgemeinpädagogischer Selbstverständigung und etablierter Staatsdoktrin unter den widersprüchlichen Bedingungen zeitweiliger herrschaftlicher Instabilität erwarten.

Von besonderem thematischen Interesse sind zwei des schließlich auf zwölf Kapitel angelegten Lehrbuchs (vgl. zum folgenden Nachlaß DEITERS). Dabei handelt es sich zum einen um den von HEINRICH DEITERS zu verantwortenden Versuch, das „Wesen der Erziehung und Bildung“ – so der Arbeitstitel des III. Kapitels – zu beschreiben, zum anderen um das Kapitel I, „Grundlagen der Pädagogik“, das zunächst gemeinsam von dem 1942 promovierten Hallenser Direktor des Instituts für Praktische Pädagogik, HANS HERBERT BECKER, zugleich Leiter des Projekts, und WALTER WOLF, dem ehemaligen kommunistischen Lehrer und Buchenwald-Häftling, damals Pädagogikprofessor in Potsdam, bearbeitet wurde. Überliefert ist eine ausführliche, 25 Manuskriptseiten umfassende Disposition dieses Kapitels. Im offenkundigen politischen Übermut des Jahres 1956 versuchte BECKER mit staatssekretarieller Unterstützung und im Einvernehmen mit DEITERS, seinen Koautoren aus der Mitverantwortung zu drängen und den verärgerten WOLF statt dessen an weniger bedeutsamen Lehrbuchkapiteln zu beteiligen. Eine Neufassung wenigstens von Thesen zum Kapitel I steht der Analyse jedoch nicht zur Verfügung.

Sachlich kaum zu rechtfertigen und auch ohne jede Begründung sollte in dem Hochschullehrbuch ein bildungsgeschichtliches Kapitel ausgespart werden. Über die Veranlassung dazu läßt sich somit nur spekulieren. Zum einen wäre der Verzicht plausibel, wenn schon in der Planungsphase des Hochschullehrbuchs „Pädagogik“ die „Geschichte der Erziehung“ einem besonderen Lehrbuch vorbehalten gewesen sein sollte, das dann unter diesem Titel 1958 in erster Auflage erschien. Andererseits wären die Autoren der „Systematischen Pädagogik“ bei einer Entscheidung für ein integriertes bildungsgeschichtliches Kapitel wohl am funktionalen Erziehungsbegriff nicht vorbeigekommen. Das wiederum hätte die mit dem Projekt verbundene Chance zur erziehungswissenschaftlichen Selbstverständigung von vornherein erheblich reduziert. Als sich die erzie-

hungswissenschaftliche Diskussion und die Auseinandersetzungen zwischen Politik und Pädagogik in der DDR 1956 zuspitzten und Erziehungswissenschaft dem politisch-doktrinären Herrschaftszirkel zu entgleiten drohte, hatte überdies das Bild von der Erziehungs- und Schulgeschichte längst zu einer Form gefunden (Grundprobleme 1956), die sich in den nachfolgenden drei Jahrzehnten prinzipiell behauptete.⁸

Nach der Erinnerung von KARL-HEINZ GÜNTHER (1994, S. 124) war auch DEITERS an der kollektiven Ausarbeitung dieses „marxistisch-leninistisch“ verpflichteten Abrisses der Erziehungsgeschichte beteiligt gewesen. Gegenüber jenem bildungsgeschichtlichen Gewißheitsanspruch zeugt indes DEITERS Kapitelentwurf zum „Wesen der Erziehung und Bildung“ für das Lehrbuch „Systematische Pädagogik“ noch von einiger (allgemeinpädagogischer) Selbstverständigungsbereitschaft. Der undatierte Entwurf (1954/55) kann geradezu als DEITERS' Versuch gelesen werden, das Verhältnis von „marxistisch-leninistischer“ Lehre und eigenem Erziehungsverständnis auszuloten.

Im Paragraph 1 seines Textes suchte DEITERS, sich Klarheit über „die Ziele der Erziehung“ zu verschaffen. Zwar war er bemüht, obgleich „marxistisch“ noch kaum kundig, sich die Auffassung vom gesellschaftlichen Charakter der Erziehung zu eigen zu machen. Er widersetzte sich aber zugleich dem durch ALR eingeführten Axiom, Pädagogik habe aus vorgefundenen gesellschaftlichen Verhältnissen, wie es DEITERS interpretierte, „in theoretischer Form“ pädagogische Folgerungen zu ziehen. Statt dessen betonte er – ähnlich wie LANGE (1946) – die gegenständliche Souveränität pädagogischer Wissenschaft und vor allem deren reflexive Funktion: „Denn da die Ziele der Erziehung aus den gesellschaftlichen Verhältnissen [?], so finden wir sie auch bereits im System der Erziehung mehr oder weniger vollständig verwirklicht. Die pädagogische Theorie entnimmt daher die Ziele der Erziehung aus der erzieherischen Wirklichkeit selbst ...“, aus der sie „entspringen“, sowie aus „der pädagogischen Literatur“. Obgleich er damit gegenüber dem funktionalen Erziehungsbegriff durchaus Konzessionsbereitschaft signalisiert hatte, akzentuierte er im weiteren, daß der Erziehungswissenschaft insbesondere die Aufgabe zufalle, die Erziehungsziele „aus den gesellschaftlichen Verhältnissen zu erklären“. Dieser interpretative Anspruch aber hätte Erziehungswissenschaft u. a. verpflichtet, Bildungspolitik und pädagogische Praxis jeweils und in ihrem Verhältnis zueinander kritisch zu bedenken. Und ausdrücklich gegen eine parteiliche, insbesondere bildungspolitische Instrumentalisierung der Pädagogik wandte er ein, daß es falsch sei, „die Ziele nur dort zu suchen, wo sie zur Anleitung des Erziehers ausdrücklich aufgestellt oder programmatisch entwickelt sind“.

Mit seinem kurzen Exkurs zum Charakter und zur Bedeutung des Erziehungsziels setzte DEITERS sich nicht nur von der Auffassung ALTS ab, sondern er distanzierte sich noch mehr von der zwar „historisch-materialistisch“ deklarierten, aber im Grunde – dem „marxistisch-leninistischen“ Sprachgebrauch folgend – „idealistischen“ Deutung des gesellschaftlichen Charakters des Erziehungsziels durch den damaligen Direktor des DPZI, WERNER DORST, der immerhin bis gegen Ende der fünfziger Jahre zu den einflußreichsten Erzie-

8 Vgl. demgegenüber die rückblickende Interpretation von KARL-HEINZ GÜNTHER (1994, S. 125f.).

hungswissenschaftlern in der DDR rechnete. DORST hatte 1953 unter Berufung auf LENIN und STALIN gemeint, daß „die pädagogischen Anschauungen ... den gesellschaftlichen Charakter, den ideologischen Inhalt und die Formen der Erziehung und Bildung [bestimmen]“ (DORST 1953, S. 52). Und weiter unten erläuterte er, daß es erst unter sozialistischen Verhältnissen möglich sei, „Basis“ und pädagogische Wissenschaft (als Teil des sogenannten Überbaus) widerspruchsfrei miteinander zu versöhnen (vgl. ebd., S. 54f.). Damit war ALTS funktionaler Erziehungsbegriff nicht nur völlig entstellt, sondern geradezu in sein Gegenteil verkehrt worden. Übrig geblieben waren allein die Terminologie und der aufklärerische Anspruch, erkannte Gesetze gesellschaftlicher Entwicklung „bewußt“ anzuwenden. Beides hatte vermutlich den herrschenden Ideologen zum Nachweis doktrinäer Konformität genügt. ALTS im Sinne LANGES schon notorisch anmutendes Erkenntnisinteresse, Erziehung als Funktion und Phänomen der Gesellschaft aufzuweisen, gewann in Relation zu DORSTS Versuch, die erziehungswissenschaftlichen „Grundlagen der Erziehung, Bildung und des Unterrichts in der deutschen demokratischen Schule“ zu definieren, wiederum an diskursiver und kognitiver Relevanz. 1946 in die erziehungswissenschaftliche Diskussion in der SBZ eingeführt und umgehend bildungspolitisch etabliert, war der funktionale Erziehungsbegriff bis zu den frühen fünfziger Jahren jedoch bereits dogmatisch vereinnahmt worden und somit substantiell unabhängig doktrinär und politisch verfügbar. Bei DORST, der nach dem „historischen Beschluß der II. Parteikonferenz“ der SED über den Aufbau der Grundlagen des Sozialismus in der DDR sich um ein „festes theoretisches Fundament“ (ebd., S. 7) sozialistischer Pädagogik verdient machen wollte, schlossen sich „marxistisch-leninistischer“ und materialistischer Anspruch geradezu aus. Insofern scheinen DEITERS' Überlegungen zum gesellschaftlichen Charakter des Erziehungsziels, die an DORSTS erziehungstheoretischer „Richtschnur“ (ebd.) geradewegs vorbeigingen und unmittelbar an den 1946 begonnenen Diskurs wieder anschlossen, als ebenso bemüht materialistisch wie antidoktrinär qualifizierbar.

Die aus den Lehrerbildungseinrichtungen eingegangenen kritischen „Stellungnahmen“ zum in Umlauf gegebenen Kapitelentwurf dürften DEITERS hinsichtlich seiner Überlegungen zum gesellschaftlichen Charakter des Erziehungsziels bestätigt haben. Moniert wurde anderes, vor allem DEITERS' bescheidene Anmerkung zur polytechnischen Erziehung sowie seine offenkundige „revolutionstheoretische“ Unkenntnis. Dieser Befund ist insofern einigermaßen überraschend, als DEITERS' erziehungswissenschaftlicher Selbstverständigungsversuch seinen Kritikern als solcher offenbar überhaupt nicht erkennbar gewesen war. Abgesehen von der wiederum aufgeworfenen Relevanzfrage allgemeinpädagogischen Denkens insbesondere für die Lehrerbildung, genügte möglicherweise den um ihre Stellungnahme ersuchten Pädagogen als Symptom für die doktrinäre Identität erziehungswissenschaftlicher Vergewisserung bereits, daß DEITERS sich bemüht hatte, einschlägige „ideologisch“ besetzte Termini zu verwenden, selbst wenn er sie, was einigen Rezensenten auch auffiel, nicht gerade souverän gehandhabt hatte.

Allerdings hatten die Gutachter des Manuskripts nicht zu Unrecht DEITERS' thematischen Schwerpunkt eher in einer detaillierten Deskription der Erziehungsziele als in ihrer erziehungswissenschaftlichen „Grundlegung“ vermutet.

Diese war explizite HANS-HERBERT BECKER und WALTER WOLF vorbehalten gewesen. Damit kommt deren ausführlicher Disposition zum Kapitel I „Grundlagen der Pädagogik“ für die zu prüfende Behauptung politisch-doktrinäer Selbstdisziplinierung unter den Bedingungen zeitweiliger relativer politischer Instabilität eine besondere Bedeutung zu. Allerdings lassen sich zu kalkulierende Effekte vorausgegangener rigider „politisch-ideologischer“ Disziplinierung insbesondere seit der bildungspolitischen Tendenzwende 1947/48 bis zur Ausrufung des „Neuen Kurses“ stringent kaum mehr von vermuteter erziehungswissenschaftlicher Selbstbeschränkung ablösen. Selbstdisziplinierung scheint lediglich negativ indizierbar, insofern überhaupt noch erziehungswissenschaftliche Souveränitätsansprüche ausgemacht werden können. Denn zweifellos waren BECKER und WOLF bemüht, sich nicht in Widerspruch zur herrschenden „Ideologie“ zu setzen, d.h., die Doktrin disziplinar zu rezipieren. Ihr Ziel war es, eine wissenschaftliche, den Widerspruch von Theorie und Praxis überwindende Pädagogik auf der philosophischen Grundlage des dialektischen und historischen Materialismus zu konstituieren, die ihre Vorzüge gegenüber der als typisch für die bürgerliche Klassengesellschaft ausgemachten „älteren“ Pädagogik insbesondere dadurch erweise, daß sie „angewandte“ und „deskriptive“ Erziehungslehre zugleich sein könne und überdies unter den Bedingungen des planmäßigen sozialistischen Aufbaus sukzessive in der Lage sein werde, den Widerspruch zwischen Sozialisation und Erziehung aufzuheben.

Damit war relatives disziplinäres Souveränitätsbegehren nicht in jeder Hinsicht schon von vornherein ideologisch verwehrt. Zum einen beanspruchten BECKER und WOLF immerhin nach wie vor einen ausschließlich pädagogisch adäquat bearbeitbaren Teil der gesellschaftlichen Wirklichkeit als originären „gesellschaftswissenschaftlichen“ Gegenstand. Außerdem schlossen sie Irrtum trotz methodischer Sicherheit nicht rigoros aus. Und schließlich beanspruchten sie für die pädagogische Wissenschaft, „die Ziele und Aufgaben, den Inhalt und die Methoden der deutschen demokratischen Erziehung zu bestimmen“. Das aber hätte bedeuten müssen, diese nicht bildungspolitischer Definitionsmacht zu überlassen.

Pädagogisch-wissenschaftliche Vergewisserung erwarteten BECKER und WOLF jedoch vorrangig doktrinär sowie von der sensiblen Beobachtung der sowjetischen Diskussion. Noch 1954/55 gewährte ihnen STALIN die richtige Anwendung der dialektischen Methode, KOSTJUK autorisierte das fortgeschrittene Wissen über das Verhältnis von Vererbung und Entwicklung, PAWLOW garantierte ihnen, die Funktionsweise des menschlichen Organismus als „genotypisches“, „psychophysisches“ „Ganzheitssystem“ im Verhältnis zur „Umwelt“ begriffen zu haben, und das empfohlene pädagogische Kategoriensystem, insbesondere das eigentümliche Verständnis der Begriffe Erziehung und Bildung, blieb der Sowjetpädagogik entlehnt.

Bezüglich der beanspruchten „Quellen der pädagogischen Forschung“ unterschieden BECKER und WOLF „wichtige“ „Quellen literarischer Art“ von der pädagogischen Wirklichkeit. Zu ersterer rechneten sie in dieser Folge die Werke der „marxistisch-leninistischen“ Klassiker, Parteibeschlüsse und administrative Verordnungen, das „klassisch pädagogische Erbe“, das „Schrifttum der Sowjetpädagogik“ sowie die pädagogische Belletristik und Werke der „schönen Literatur“ – eine Quelle, für die wohl DERRERS votiert hatte. Mit diesen sogenannten literarischen Quellen war die an anderer Stelle gesuchte allgemeine Gesetzeser-

kenntnis auf der Grundlage bildungsgeschichtlicher Vergewisserung nicht nur prinzipiell ausgeschlossen, sondern Erziehungsgeschichte bereits allein der Traditionsstiftung verpflichtet.

Aus der pädagogischen Wirklichkeit, als zweiter „Quelle der pädagogischen Forschung“, wurden „die Erfahrungen unserer besten Lehrer, Erzieher, Pionierleiter, Eltern u. a.“ dem ansonsten „ablaufende[n]“ und daher im ganzen wohl weniger interessierenden „Erziehungs- und Bildungsprozeß“ gegenübergestellt.

Die überlieferten Stellungnahmen von Lehrerbildnern stellten die Kapitel-disposition grundsätzlich nicht in Frage. Vielmehr scheint im allgemeinen deren Perfektionierung mittels kollektiver Weisheit intendiert gewesen zu sein. Allein DEITERS übte z. T. vehemente Kritik. So wandte er sich gegen die Behauptung, pädagogische Wissenschaft würde „erst ... auf der philosophischen Grundlage des dialektischen und historischen Materialismus [möglich]“ sein. Außerdem kritisierte er mit dem Hinweis auf z. B. die „Hochschulpädagogik“ den Versuch, den Gegenstand der Pädagogik auf „die Erziehung der heranwachsenden Generation“ zu konzentrieren. Weiterhin fragte er an, ob für die Darstellung des Verhältnisses von Vererbung und Entwicklung eine sowjetische Autorisierung zwingend sei. Vor allem aber engagierte er sich gegen das seit 1949 in der DDR mit Definitionsmacht ausgestattete sowjetpädagogische Verständnis der Begriffe Erziehung und Bildung (vgl. OGORODNIKOW/SCHIMBIREW 1953). In einer eigens für den Autorenkreis des Hochschullehrbuchs ausgearbeiteten mehrseitigen begriffsgenetischen Begründung seines Standpunkts suchte er seinen Autorenkollegen plausibel zu machen, daß Erziehung (in der Sowjetpädagogik begriffen als Prozeß der Herausbildung (!) von sogenanntem Bewußtsein und Verhalten) und Bildung (im sowjetpädagogischen Sinne „Ausrüstung ... mit einem System wissenschaftlicher Kenntnisse, mit Fähigkeiten und Fertigkeiten“, (OGORODNIKOW/SCHIMBIREW 1953, S. 11) nicht etwa „zwei Seiten des selben Vorganges“ sind, sondern historisch gewachsene „Synonyma“, „die den gleichen Gegenstand in seiner Gänze bezeichnen“ und an den pädagogischen Anspruch allseitiger Menschenbildung geknüpft sind.

Zusammen mit der allgemeinpädagogischen Substanz seines eigenen Kapitels dürfte DEITERS' allerdings beispiellos gebliebene Kritik an der von BECKER und WOLF versuchten Grundlegung der Pädagogik in etwa jenes Maß an wissenschaftskommunikativer und „politisch-ideologischer“ Nonkonformität umreißen, das unter den konkreten Herrschaftsbedingungen in der DDR Mitte der fünfziger Jahre Sanktionierung noch nicht zwingend herausforderte. BECKER, der wahrscheinlich für den ersten Teil der Disposition verantwortlich zeichnete und wenige Jahre später zur Zielscheibe in der „Revisionismusdebatte“ wurde, schien sich überwiegend noch erziehungswissenschaftlicher Inszenierung verpflichtet zu wissen, während WOLF wohl bar jeden szientistischen Gewissenskonflikts eine „historisch-materialistische“ Pädagogik in der DDR mitzube-gründen beabsichtigte.

Selbst unter den Bedingungen machtpolitischer Instabilität und der an sie möglicherweise gebundenen Erwartung, kritischem Erkenntnisinteresse und wissenschaftlichem Wahrheitsanspruch wieder Geltung verschaffen zu können, war mithin im allgemeinen und nach wie vor die erziehungswissenschaftliche Geltung der herrschenden Doktrin nicht in Frage gestellt worden. In dem seit 1953/54 und dann verstärkt 1955/56 angesichts der bereits erfahrenen herr-

schaftlichen Restriktion nur zögernd wieder aufgenommenen und bereits 1958 politisch abgebrochenen Diskurs lernte die künftige pädagogische Elite der DDR, sich „politisch-ideologisch“ zu bescheiden. Der damalige erziehungswissenschaftliche Nachwuchs wurde in eine diskursive Praxis „einsozialisiert“ (OEVERMANN 1996, S. 98), in der vor allem Grenzen und Konsequenzen allgemeinpädagogischer Selbstvergewisserung erfahrbar waren.

Schon am Beginn der Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik in der SBZ/DDR hatte ALTS funktionaler Erziehungsbegriff nicht nur die Indienstnahme der schulpädagogischen Praxis für die Verwirklichung „marxistisch-leninistischer“ Sozialprogrammatik gerechtfertigt, sondern auch das gesellschaftspolitische Funktionsverständnis der „pädagogischen Wissenschaften“ vorgezeichnet. Der „Marxismus-Leninismus“ bestimmte spätestens seit der Wende von den vierziger zu den fünfziger Jahren mit doktrinärer Macht die Erkenntnisziele und -methoden der „Gesellschaftswissenschaften“ in der DDR. Über die schulpädagogische „Wirklichkeit“ wurde seit der Durchsetzung des schulpolitischen Führungsanspruchs der SED in den Jahren 1947 bis 1953 und der Installation eines noch effizienteren Systems zur politischen Führung der Schule seit 1957 (GEISLER 1996) bildungspolitisch gewacht und entschieden. Damit waren der Gegenstand der pädagogischen Wissenschaften, auf den sich die Lehrerbildner, aber auch die pädagogischen Mitarbeiter der außeruniversitären erziehungswissenschaftlichen Zentrale in der Hauptsache verständigt hatten, des weiteren die Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung, schließlich das sozialpolitische Rollenverständnis pädagogischer Wissenschaften sowie infolge der engagierten Rezeption der Sowjetpädagogik auch die leitenden Begriffe pädagogischen Denkens einer disziplinären Selbstvergewisserung entrückt. Auf solchen Fundamenten ließ sich allenfalls eine „sozialistische Pädagogik“ begründen, deren Exponenten sich des Radius (bildungs)politisch legitimer pädagogischer Forschung und deshalb sich des „politisch-ideologischen“ Rechtfertigungsbedarfs ihrer beruflichen Praxis gewiß waren.

Anstelle eines Lehrbuchs für „Systematische Pädagogik“ erschien 1956 die erste systematische Darstellung der Didaktik in der DDR. Der Notwendigkeit, die sie voraussetzenden allgemeinen „Grundlagen der Pädagogik“ zu offenbaren, entledigten sich die Autoren, die teilweise an der Ausarbeitung der „Systematischen Pädagogik“ beteiligt waren, indem sie es dem Leser überließen, sich „Kenntnisse über die Grundlagen der Pädagogik und über die allgemeine Theorie der Bildung und Erziehung“ zuvor selbst anzueignen (KLEIN u. a. 1956, S. 16). Zur zentralen didaktischen Kategorie wurde das Bildungs- und Erziehungsziel erhoben. Dieses werde „dem Lehrer der deutschen demokratischen Schule ... in staatlichen Dokumenten gegeben“ (S. 19).

Allgemeinbildungstheorie anstatt Allgemeiner Pädagogik – Versuch eines vorläufigen Fazits

Noch ganz unter dem Eindruck des machtpolitischen Abbruchs der erziehungswissenschaftlichen Diskussionen während der fünfziger Jahre (NEUNER 1964, S. 39), zogen sich die maßgeblichen pädagogischen Wissenschaftler in der DDR seit der Wende von den fünfziger zu den sechziger Jahren aus allgemeinpädago-

gischen Vergewisserungsbemühungen zurück.⁹ GERHART NEUNER, der im Ergebnis der nachhaltigen bildungspolitischen und parteilichen Disziplinierung gegen Ende der fünfziger Jahre zum führenden Pädagogen in der DDR avanciert war, sah nunmehr „die Kraft und Macht der Erziehung ... darin, daß sie den objektiven Gesetzmäßigkeiten vom Werden des neuen Menschen zum Durchbruch verhilft“ (S. 40). Und für das Fundament seiner für notwendig befundenen Allgemeinbildungstheorie, „die marxistische Entwicklungsauffassung“, lehnte er wegen der vorgeblichen Tatsache, daß diese sich längst in der „gesellschaftlichen Praxis der sozialistischen Länder und in wissenschaftlichen Untersuchungen hervorragend bewährt“ habe, jeglichen Korrekturbedarf ab (S. 39). Das „marxistisch-leninistisch“ definierte Menschenbild wiederum, das der „marxistischen Entwicklungsauffassung“ aufruhe, bestimme die „Grundkonzeption der Erziehung und Entwicklung des Menschen“. Was für die „pädagogischen Wissenschaften“ gegenständlich somit vorrangig blieb, war es, den neuen Charakter der Allgemeinbildung „abzuleiten“ (S. 42).¹⁰ Auch EDGAR DREFENSTEDT hatte dieselbe wissenschaftlich-pädagogische Aufgabe, die zu erfüllen von der SED-Führung gefordert sei, verstanden und angenommen. Seine wissenschaftliche Frage hieß: „Wie gehen wir an diese Aufgabe heran?“ (DREFENSTEDT 1964, S. 80).

Nicht einer gewissen Situationskomik mochte entbehren, daß ausgerechnet auf jener Veranstaltung, auf der NEUNER und DREFENSTEDT neben den anderen Exponenten der neuen pädagogischen Elite zuallererst mit ihrer wissenschaftlich-pädagogischen Weichenstellung zu Wort kamen, ein sowjetischer Gastredner ganz unsensibel gegenüber der gerade ausgestandenen Debatte größtenteils genau jene allgemeinpädagogischen Fragen erneut aufrührte, von denen sich das versammelte, noch junge pädagogische Establishment der DDR soeben zu verabschieden im Begriff war (KOROLJEW 1964). Das zu dokumentierende neue Verhältnis von pädagogischer Wissenschaft, Bildungspolitik und „Ideologie“ blieb jedoch von dieser Art Sowjetpädagogik weithin unbeeindruckt.

KARL-HEINZ GÜNTHER, der auf dieser Veranstaltung das Bild des künftigen pädagogischen Wissenschaftlers entwarf, verlangte von diesem u. a. eine Beherrschung der wesentlichen Grundlagen der pädagogischen Wissenschaft. Insbesondere ging es GÜNTHER um die „wesentlichen pädagogischen Gesetzmäßigkeiten und kausalen Zusammenhänge, um Begriffe und Kategorien, Theorien und Hypothesen“ (GÜNTHER 1964, S. 131). Allerdings vermied er es, auf die Schwierigkeiten zu verweisen, sich solche Kenntnisse anzueignen. Sollte der

9 Als Aufgabe der Pädagogik verzeichnet die Kleine Pädagogische Enzyklopädie aus dem Jahre 1960: Sie „hat den verantwortungsvollen Auftrag [...] die Schulpolitik des ersten deutschen Arbeiter- und Bauernstaates verwirklichen zu helfen“ (S. 329). Allgemeine Pädagogik ist als Disziplin „der pädagogischen Wissenschaft“ aufgeführt. Definiert wird sie wie folgt: „Die *allgemeine Pädagogik* untersucht die grundlegenden, in allen Bereichen der Erziehung und Bildung gültigen Fragen und hat die Aufgabe, die allgemeinen Gesetzmäßigkeiten des pädagogischen Prozesses aufzudecken. Forschungsgegenstände der allgemeinen Pädagogik sind z. B. die Erziehung allseitig gebildeter Menschen unter den Bedingungen der sozialistischen Gesellschaft; das Verhältnis von Erziehung und Bildung im pädagogischen Prozeß“ (S. 330). Diese Formulierung wird in der zweibändigen, 1963 verlegten Ausgabe unverändert übernommen.

10 Daß für die Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik in etwa zeitgleich politische und ökonomische „Abnehmerinteressen“ an Bedeutung gewannen, ist für die hier geprüfte These von nachrangiger Bedeutung (vgl. STEINHÖFEL im Gespräch mit CLOER; in: STEINHÖFEL 1996, S. 82f.).

pädagogisch-wissenschaftliche Nachwuchs DORSTS Schrift aus dem Jahre 1953 studieren, obgleich dieser zu den gerade erst Gemaßregelten gehörte? Oder die sowjetpädagogische Literatur, obwohl in der DDR bis dahin stets das Bemühen erkennbar geblieben war, eine den konkret-historischen und nationalen Bedingungen in der DDR zugemessene Pädagogik zu publizieren, die aber nunmehr absehbar nicht mehr erwartet werden konnte?

Die Antwort, die durch DREFENSTEDTS Frage prägnant vorgezeichnet war, findet sich späterhin in aller gängigen Pädagogikliteratur. Zu Grundlagen pädagogischer Wissenschaften in der DDR wurden das Wissen über den Zusammenhang von Erziehung und Gesellschaft, insbesondere über den sogenannten Klassencharakter der Erziehung, wovon schon ROBERT ALTS frühe Texte handelten, sowie die Kenntnis des allseitigen und harmonischen Persönlichkeitsbildes und der sogenannten Aufbaugesetze der sozialistischen/kommunistischen Gesellschaft. Die Exponenten der „pädagogischen Wissenschaften“ hatten die Grenze von einer reflexiv bemühten Erziehungswissenschaft zu einer „politisch-ideologisch“ rezeptiven Pädagogik überschritten. So wie ALT Erziehung in die Gesellschaft funktional eingebunden begriffen hatte, wurde Pädagogik in soziale Vielfalt „verwoben“ und gesellschaftspolitisch instrumentalisiert. Ihre Aufgabe bezog wissenschaftliche Pädagogik aus parteilicher, dem Primat der Ökonomie folgender Gesellschaftspolitik, ihre Grundlagen und Methoden entlehnte sie dem „dialektischen und historischen Materialismus“, und ihre „pädagogische[n] Weisheiten“ schöpfte sie vorzugsweise aus der Sowjetpädagogik und aus der pädagogischen Klassik. Eine Allgemeine Pädagogik hatte im Grunde vorerst jeglichen Geltungsanspruch verloren. Was blieb, war bildungsgeschichtliche Vergewisserung und die Abwehr alternativer „Pädagogiken“, vor allem aber, Erziehung auf allgemeinbildungstheoretischem Fundament im Interesse gesellschaftlicher Progression zu optimieren. Der engere Zirkel der pädagogischen Elite hatte auf souveräne, Selbstreflexion ermöglichende Grundlagen der Pädagogik verzichtet, und vor allem NEUNER hielt mit Definitionsmacht bis zum Ende der DDR an dieser Entscheidung fest (vgl. EICHLER 1994b, S. 113). Zunächst nur wenige ahnten den Verlust, und nur ausnahmsweise artikulierte FRANZ HOFMANN schon 1964 sein Unbehagen am Zustand der Disziplin (ebd., S. 98).

Zuerst in Didaktik (KLINGBERG 1972) und pädagogischer Wissenschaftsgeschichte (vgl. HOFMANN 1993, S. 10; AHRBECK 1984) wurde seit den siebziger Jahren die Nachfrage nach allgemeinpädagogischer bzw. erziehungsphilosophischer Vergewisserung für die „pädagogischen Wissenschaften“ in der DDR wiederum virulent. In den achtziger Jahren schließlich gewannen jene allgemeinpädagogischen Fragen allmählich wieder an disziplininterner Bedeutung, die im Interesse (gesellschafts- und insbesondere bildungs-), „politisch-ideologischer“ Akzeptanz wissenschaftlicher Pädagogik aufgegeben worden waren (vgl. u. a. MÖLLER 1986; SALZWEDEL 1993; Pädagogisches Wörterbuch 1987, S. 17 ff.). Die Potenz des sich mühsam regenerierenden, aber disziplingeschichtlich unaufgeklärten allgemeinpädagogischen Denkens blieb indes durch die unstrittige Funktionszuschreibung an Allgemeine Pädagogik, „zwischen Marxismus-Leninismus, der Philosophie [?] und anderen Wissenschaften einerseits und den spezielleren pädagogischen Disziplinen andererseits“ zu vermitteln (EICHLER 1994b, S. 99), beharrlich in Frage gestellt.

Literatur

- ADORNO, TH. W./HORKHEIMER, M.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt a. M. 1992.
- AHRBECK, R.: Die allseitig entwickelte Persönlichkeit. Studien zur Geschichte des humanistischen Bildungsideals. Berlin 1984.
- ALT, R.: Zur gesellschaftlichen Begründung der neuen Schule (1946). In: R. ALT: Erziehung und Gesellschaft. Pädagogische Schriften. Ausgewählt, eingeleitet und erläutert von K.-H. GÜNTHER/H. KÖNIG/R. SCHULZ. Berlin 1975, S. 67–85 (a).
- ALT, R.: Zum Problem der Unterrichtsmethode in der demokratischen Schule (1947). In: ALT (1975), S. 86–108 (b).
- ALT, R.: Die Industrieschulen. Ein Beitrag zur Geschichte der Volksschule. (Beiheft der „Pädagogik“). Berlin/Leipzig 1948.
- ALT, R.: Einige Gesichtspunkte zur Gestaltung unserer Schulbücher (1949). In: ALT (1975), S. 132–190 (c).
- ALT, R.: Unsere Stellung zur Reformpädagogik (1956). In: ALT 1975, S. 410–444 (d).
- ALT, R.: Pädagogische Werke. Band I. Berlin 1985.
- BARTH, G.: Bildung und Politik. Humboldt und die DDR-Pädagogik. In: DUDEK/TENORTH 1993, S. 149–159.
- BECKER, H./KIENITZ, W./WEISS, H. (Hrsg. i. A. der Bundestagsgruppe PDS/Linke Liste): Anpassung des Ostens an den Westen oder Bildungsreform in ganz Deutschland? Berlin 1992.
- BENNER, D./SLADEK, H.: Ist Staatspädagogik möglich? In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 72 (1996), S. 2–15.
- CLOER, E.: Die Pädagogik in der DDR – ein monolithisches Gebilde? In: CLOER/WERNSTEDT (1994), S. 15–36.
- CLOER, E.: Pädagogische Wissenschaft und Allgemeine Pädagogik in der DDR. Anmerkungen zur aktuellen Lage und Diskussion. In: B. DILGER/F. KUEBART/H.-P. SCHÄFER (Hrsg.): Vergleichende Bildungsforschung. Berlin 1986, S. 219–236.
- CLOER, E./WERNSTEDT, R. (Hrsg.): Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung. Weinheim 1994.
- DEITERS, H.: Die Stellung des Lehrers in der Auffassung der pädagogischen Reformbewegung. In: „pädagogik“ 1 (1946), S. 163–170.
- DEITERS, H.: Der deutsche Lehrer vor der Welt. In: H. DEITERS: Pädagogische Aufsätze und Reden. Berlin 1957, S. 187–202.
- DORST, W.: Erziehung, Bildung und Unterricht in der deutschen demokratischen Schule. Grundlagen. Berlin 1953.
- DREFENSTEDT, E.: Neubestimmung der Allgemeinbildung und Entwicklung der Lehrplantheorie. In: Pädagogische Wissenschaft und Schule. Wissenschaftliche Veranstaltung über Probleme des einheitlichen sozialistischen Bildungswesens anlässlich des fünfzehnjährigen Bestehens des Deutschen Pädagogischen Zentralinstituts zu Berlin vom 28. September bis 3. Oktober 1964. Konferenzbericht. Bd. I. Berlin 1964, S. 80–102.
- DREFENSTEDT, E.: Reform oder Revisionismus. Eine Analyse des Jahrgangs 1956 der Zeitschrift „Pädagogik“. In: STEINHÖFEL (1993 b), S. 68–102.
- DUDEK, P.: Peter Petersen: Reformpädagogik in der SBZ und der DDR 1945–1950. Eine Fallstudie. Weinheim 1996.
- DUDEK, P./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Transformation der deutschen Bildungslandschaft. Lernprozeß mit ungewissem Ausgang. Weinheim/Basel 1993.
- EICHLER, W.: Zur methodologischen Diskussion in der DDR-Pädagogik während der zweiten Hälfte der 80er Jahre. In: CLOER/WERNSTEDT (1994), S. 95–114 (a).
- EICHLER, W.: Methodologische Fragen der Theoriebildung in der Allgemeinen Pädagogik der DDR. In: KRÜGER/MAROTZKI, S. 96–116 (b).
- GEISSLER, G.: Die erziehungswissenschaftliche Diskussion 1955–1958 (1992). In: GEISSLER/WIEGMANN (1995) S. 69–104 (a).
- GEISSLER, G.: Zur Schulreform und zu den Erziehungszielen 1945–1947 (1991). In: GEISSLER/WIEGMANN (1995), S. 25–40 (b).
- GEISSLER, G.: Die bildungspolitische Tendenzwende 1947–1949. In: GEISSLER/WIEGMANN (1995), S. 41–68 (c).
- GEISSLER, G.: Das schulpolitische System der SBZ/DDR (1996). In: G. GEISSLER/U. WIEGMANN: Pädagogik und Herrschaft in der DDR. Frankfurt a. M. 1996, S. 3–160.

- GEISSLER, G./WIEGMANN, U.: Schule und Erziehung in der DDR. Studien und Dokumente. Neuwied/Kriftel/Berlin 1995.
- Grundprobleme der deutschen Pädagogik. Ergebnisse aus den vier Arbeitskreisen beim DPZI zur Vorbereitung des V. Pädagogischen Kongresses. Hrsg. vom Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut. (Beiheft der „Pädagogik“.) Berlin 1956.
- GÜNTHER, K.-H.: Geschichte der Pädagogik in der DDR – Einige Anmerkungen aus der Erinnerung. In: CLOER/WERNSTEDT 1994, S. 115–133.
- GÜNTHER, K.-H.: Probleme der Ausbildung pädagogischer Wissenschaftler. Zehn Jahre Aspirantur am Deutschen Pädagogischen Zentralinstitut. In: Pädagogische Wissenschaft und Schule ... (1964), S. 128–159.
- HOFMANN, F.: Pädagogische Wissenschaft. Erkundungen ihrer historischen Dimension. In: STEINHÖFEL 1993, S. 9–26.
- KIRCHHÖFER, D.: Affirmation und/oder Negation in den Erziehungswissenschaften der DDR – Verlust der kritischen Dimension einer Theorie. In: CLOER/WERNSTEDT (1994), S. 37–52.
- KIRCHHÖFER, D.: Abschied von Individualität – das Paradigma der Individualität in der sozialistischen Erziehungswissenschaft. In: STEINHÖFEL (1993b), S. 103–119.
- KIRCHHÖFER, D./WESSEL, K.-F.: Erziehungs- und Bildungsphilosophie in der DDR. In: D. BENNER/D. LENZEN (Hrsg.): Erziehung, Bildung, Normativität. Weinheim/München 1991, S. 55–77.
- KLEIN, H. u. a. (Red.): Didaktik. Unter besonderer Berücksichtigung des Unterrichts in den Klassen 1 bis 4 der deutschen demokratischen Schule. Berlin 1956.
- Kleine pädagogische Enzyklopädie. Berlin 1960.
- KLINGBERG, L.: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Berlin 1972.
- KOROLJEV, F.F.: Neue Fragen für die pädagogische Wissenschaft. In: Pädagogische Wissenschaft und Schule (1964), S. 160–176.
- KRÜGER, H.-H.: Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft. In: KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994, S. 115–129.
- KRÜGER, H.-H./RAUSCHENBACH, Th. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim/München 1994.
- KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Opladen 1994.
- LANGE, M.-G.: Totalitäre Erziehung. Das Erziehungssystem der Sowjetzone Deutschlands. Frankfurt a. M. 1954.
- LANGE, M.-G.: Zur Grundlegung der Erziehungswissenschaft. In: Pädagogik 1 (1946), S. 144–154.
- LASSAHN, H.: „Wissenschaftlich kontrollierte Erfahrung gegen Kriegsgerede“. Gespräch mit Gerhard P. Bunk. In: Pädagogische Rundschau 50 (1996), S. 453–457.
- LINGELBACH, K.-Ch.: Erziehung und Erziehungstheorien im nationalsozialistischen Deutschland. Überarb. Zweitausgabe, Frankfurt a. M. 1987.
- LITT, Th.: Die Bedeutung der pädagogischen Theorie für die Ausbildung des Lehrers. In: „pädagogik“ 1 (1946), S. 214–224.
- LOST, C.: Der pädagogisch-totalitäre Anspruch in der DDR. Seine Entwicklung an Beispielen. In: DUDEK/TENORTH 1993, S. 139–148.
- MARX, K.: Zur Kritik der Politischen Ökonomie. In: K. MARX/F. ENGELS: Werke. Bd. 13. Berlin 1961, S. 7–160.
- MARX, K./ENGELS, F.: Die deutsche Ideologie. In: K. MARX/F. ENGELS: Werke. Bd. 3. Berlin 1959.
- MÖLLER, H.: Totalitätsbegriff und Gesellschaftsanalyse – Zur Erschließung der Dialektik von Totalität und Moment für pädagogisches Denken. In: Probleme der Entwicklung der pädagogischen Theorie in der gegenwärtigen Etappe der Gesellschaftsentwicklung. Kolloquium aus Anlaß des 60. Geburtstages von Karl-Heinz Günther. Berlin 1986, S. 46–62.
- MOLLENHAUER, K.: Über Mutmaßungen zum Niedergang der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), S. 277–285.
- NEUNER, G.: Die Theorie der allseitigen Entwicklung und der neue Charakter der Allgemeinbildung im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem. In: Pädagogische Wissenschaft und Schule (1964), S. 27–54.
- NEUNER, G.: Konfrontiert mit den Antinomien der Moderne? – Ansichten über das Scheitern von DDR-Pädagogik und Erziehung. In: CLOER/WERNSTEDT (1994), S. 53–70.
- NEUNER, G.: Das Einheitsprinzip im DDR-Bildungswesen. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (1997), S. 261–278.
- OEVERMANN, U.: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. COMBE/W. HELSPER: Pädagogische Professionalität. Frankfurt a. M. 1996, S. 70–182.
- OGORODNIKOW, I. T./SCHIMBIREW, P.N.: Lehrbuch der Pädagogik. Berlin ⁵1953.

- Pädagogische Enzyklopädie. 2 Bde. Berlin 1963.
- Pädagogisches Wörterbuch. Berlin 1987.
- RANG, B.: Pädagogische Geschichtsschreibung in der DDR. Entwicklungsbedingungen der pädagogischen Historiographie 1945–1965. Frankfurt a. M./New York 1982.
- RANG, B.: Historische Pädagogik = Politische Pädagogik? Überlegungen zum Verhältnis von Politik und Geschichte der Erziehung in der DDR. In: KRÜGER/MAROTZKI (1994), S. 177–191.
- SALZWEDEL, W.: Versuch einer Allgemeinen Pädagogik in der DDR. In: STEINHÖFEL (1993 b), S. 120–149.
- STEINHÖFEL, W.: Vorwort. In: STEINHÖFEL (1993 b), S. 7 f. (a).
- STEINHÖFEL, W. (Hrsg.): Spuren der DDR-Pädagogik. Weinheim 1993 (b).
- STEINHÖFEL, W. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Bildungsgeschichte zwischen Engagement und Resignation. Neuwied/Kriftel/Berlin 1996.
- WIEGMANN, U.: SED-Führung – Administration – erziehungswissenschaftliche Zentrale. Zur Entwicklung der Machtverhältnisse im Volksbildungsbereich der DDR an der Schwelle zur „entwickelten (real)sozialistischen Gesellschaft“ (1993). In: DUDEK/TENORTH 1993, S. 75–88.
- WIEGMANN, U.: Der Verbund der Historikerinnen und Historiker der Pädagogik in der DDR in und nach der „Wende“. In: Erziehungswissenschaft im deutsch-deutschen Vereinigungsprozeß. Hrsg. v. K. HIMMELSTEIN/W. KEIM. Frankfurt a. M. 1992, S. 103–117.
- WIEGMANN, U.: Das antifaschistische Argument in der pädagogischen Publizistik der Sowjetischen Besatzungszone 1946. In: K. BEUTLER/U. WIEGMANN: Auschwitz und die Pädagogik. (Jahrbuch für Pädagogik 1995.) Frankfurt a. M. u. a. 1995, S. 127–144.
- WIEGMANN, U.: Heinrich Deiters – berufliche Ausgrenzung und „erziehungswissenschaftliche Remigration“. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), S. 765–780.
- WIEGMANN, U.: Robert Alt – Reformpädagogik und Erziehungsbegriff. In: W. KEIM/N. H. WEBER (Hrsg.): Reformpädagogik in Berlin. In Vorbereitung.
- WIGGER, L.: Die aktuelle Kontroverse um die Allgemeine Pädagogik. Eine Auseinandersetzung mit ihren Kritikern. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), S. 915–931.
- WINKLER, M.: Wo bleibt das Allgemeine? Vom Aufstieg der allgemeinen Pädagogik zum Fall der Allgemeinen Pädagogik. In: KRÜGER/RAUSCHENBACH 1994, S. 93–114.
- WINKLER, M.: Die Glosse als systematische Darstellungsform – eine Replik. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), S. 905–913.
- Wissenschaft und Schule. Wissenschaftliche Veranstaltung über Probleme des einheitlichen sozialistischen Bildungswesens anlässlich des 15jährigen Bestehens des DPZI zu Berlin. Konferenzbericht, Bd. I. Berlin 1969.
- Zum Geleit. In: „pädagogik“ 1 (1946), S. 1 f.
- Die Redaktion (M.-G. LANGE): Die „Autonomie der Pädagogik“. In: „pädagogik“ 1 (1946), S. 279–287.

Archivalische Quellen

- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung/Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung – Archiv (DIPF/BBF-A)
- Nachlaß ROBERT ALT. – Nr. 7.
- Nachlaß HEINRICH DEITERS. – Mappe 18.
- Brief von THEODOR LITT an MAX GUSTAV LANGE vom 12. Januar 1947. Sign. 2664.
- Brief von MAX GUSTAV LANGE an THEODOR LITT vom 21. Januar 1947. Sign. 2663 (sämtl. unpag.).

Anschrift des Autors

Dr. Ulrich Wiegmann, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung,
Postfach 17 11 38, 10203 Berlin

Autorinnen und Autoren dieses Heftes

- Boehnke, Klaus*, Prof. Dr. phil., Dipl. Psych., geb. 1951, Technische Universität Chemnitz, Sozialisationsforschung und Empirische Sozialforschung. Arbeitsschwerpunkte: Interdisziplinäre Jugendforschung, Qualitative und quantitative Methoden der Jugendforschung.
- Böhnisch, Lothar*, Prof. Dr., geb. 1944, Technische Universität Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Arbeitsschwerpunkte: Jugendforschung, Sozialpädagogik, Sozialpolitik.
- Böttcher, Ilona*, Dr., geb. 1956, Pädagogische Hochschule Erfurt, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung. Arbeitsschwerpunkte: Untersuchungen zur Schulentwicklung, Begabungsforschung.
- Büchner, Peter*, Prof. Dr., geb. 1941, Philipps-Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Soziologie der Erziehung und des Bildungswesens, Kindheits-, Sozialisations- und Schul(reform)forschung.
- Cläßen, Gabriele*, Dr., geb. 1954, Freie Universität Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Empirische Jugendforschung.
- Döbert, Hans*, Dr. habil., geb. 1947, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Forschungsstelle Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Bildungswesen der DDR und der ostdeutschen Bundesländer, Schulentwicklung, Curricula in der Schule, Lehrerforschung.
- Dohle, Karen*, Dipl. Päd., geb. 1965, Freie Universität Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Empirische Bildungsforschung.
- Du Bois-Reymond, Manuela*, Prof., 1940, Rijksuniversiteit Leiden, Niederlande. Arbeitsschwerpunkte: Eltern-Kind-Beziehungen, Jugendbiographieforschung, interkulturelle vergleichende Kinderforschung, Jugend und Europa.
- Elsner, Grit*, Dr., geb. 1964, Deutsches Jugendinstitut München. Arbeitsschwerpunkte: Wissenschaftliche Begleitung von Modellprojekten zur Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule.
- Fuhs, Burkhard*, Dr., geb. 1956, Philipps-Universität Marburg, Institut für Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Kindheits- und Sozialisationsforschung, Allgemeine Erziehungswissenschaft.
- Gehrmann, Axel*, Dr., geb. 1961, Freie Universität Berlin, Institut für Schulpädagogik und Bildungssoziologie. Arbeitsschwerpunkte: Schulpädagogik, Schulentwicklungsforschung, Lehrer und Schule in den neuen Bundesländern.
- Gruner, Petra*, geb. 1958, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Schulpädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Bildungs- und Erziehungsgeschichte der SBZ/DDR, Biographieforschung.
- Güffens, Friederike*, geb. 1965, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Fachbereich II; Kommunikation und Ästhetik. Arbeitsschwerpunkte: Biographieforschung, Jugendmedienforschung.
- Hoffmann, Dagmar*, Dipl.-Soz., geb. 1964, Technische Universität Chemnitz, Sozialisationsforschung und Empirische Sozialforschung. Arbeitsschwerpunkte: Jugendmedienforschung, Politische Soziologie.
- Hübner, Peter*, Prof. Dr., geb. 1935, Freie Universität Berlin, Institut für Schulpädagogik und Bildungssoziologie. Arbeitsschwerpunkte: Bildungssoziologie, Schulentwicklungsforschung.
- Huschner, Anke*, Dr., geb. 1957, Freie Universität Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik, Arbeitsschwerpunkte: Bildungsgeschichte der SBZ/DDR, Berlin-Brandenburgische Geschichte.
- Kirchhöfer, Dieter*, Prof. Dr., geb. 1936, Universität Potsdam, Institut für Allgemeine Pädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Kindheits- und Jugendforschung, Kindheit in der DDR und in der Transformation, Alltag von Kindern, Biographien von Kindern und Jugendlichen, materialistische Kindheitstheorie.
- Köhler, Gabriele*, Dr., geb. 1954, Pädagogische Hochschule Erfurt, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung. Arbeitsschwerpunkte: Wissenschaftstheorie, Entwicklung des Bildungswesens in den neuen Bundesländern, Professionalisierung in pädagogischen Berufsfeldern.

- Krüger, Heinz-Hermann**, Prof. Dr., geb. 1947, Universität Halle, Institut für Pädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Bildungs- und Biographieforschung, Kindheits- und Jugendforschung.
- Kuthe, Manfred, M.A.**, geb. 1951, Pädagogische Hochschule Erfurt, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklung, Bildungsplanung, Bildungsstatistik.
- Marotzki, Winfried**, Prof. Dr., geb. 1950, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Institut für Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Erziehungs- und Bildungsphilosophie, Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung, qualitative Forschungsmethoden.
- Merkens, Hans**, Prof. Dr., geb. 1937, Freie Universität Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Jugendforschung, Schulforschung, Organisationslernen.
- Münch, Thomas**, Dr., geb. 1955, Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg, Fachbereich II; Kommunikation und Ästhetik. Arbeitsschwerpunkte: Musik in den Medien, Geschichte der Musikindustrie, Musikalische Sozialisationsforschung.
- Neumann, Thomas W.**, Dr., geb. 1959, Fernuniversität Hagen, Institut für Geschichte und Biographie. Arbeitsschwerpunkte: Lebensgeschichtliche Erfahrungen im pädagogischen Alltag Ostdeutschlands, Biographieforschung.
- Pilarczyk, Ulrike**, Dr., geb. 1956, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik, Arbeitsschwerpunkte: Diesterwegforschung, Methode der Fotografieinterpretation, Schul- und Erziehungsgeschichte der DDR und der Bundesrepublik Deutschland.
- Plath, Monika**, Dr., geb. 1957, Pädagogische Hochschule Erfurt, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, bildungstheoretische Grundlagen für Schulqualität.
- Rademacker, Hermann**, geb. 1939, Deutsches Jugendinstitut München. Arbeitsschwerpunkte: Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe, Übergang Schule-Beruf, Schulentwicklung.
- Rosenfeld, Heidrun**, Dipl. Psych., geb. 1959, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie. Arbeitsschwerpunkte: Persönlichkeitsentwicklung.
- Schwiering, Kerstin**, geb. 1965, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Institut für Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Qualitative Schulnetzplanung.
- Squarra, Dieter**, Prof. Dr., geb. 1940, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik, Arbeitsschwerpunkte: Wirtschaftspädagogik, Wirtschaftsdidaktik.
- Tenorth, Heinz-Elmar**, Prof. Dr., geb. 1944, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik, Arbeitsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Wissenschaftsgeschichte.
- Uhlig, Christa**, PD Dr., geb. 1947, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik, Arbeitsschwerpunkte: Erziehungsgeschichte der DDR und der UdSSR, Reformpädagogik.
- Valtin, Renate**, Prof. Dr., geb. 1943, Humboldt-Universität zu Berlin, für Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie, Arbeitsschwerpunkte: Grundschulforschung, sozialkognitive und moralische Entwicklung, Schriftspracherwerb.
- Weishaupt, Horst**, Prof. Dr., geb. 1947, Pädagogische Hochschule Erfurt, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung. Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, Bildungsplanung, Bildungsökonomie.
- Wessel, Anne**, Dr. habil., geb. 1938, Freie Universität Berlin, Institut für Allgemeine Pädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Empirische Bildungsforschung.
- Wiegmann, Ulrich**, PD Dr., geb. 1952, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Forschungsstelle Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Schul- und Erziehungsgeschichte im Nationalsozialismus, DDR-Bildungsgeschichte.
- Wild, Elke**, Dr., geb. 1962, Universität Mannheim, Lehrstuhl Erziehungswissenschaft II, Arbeitsschwerpunkte: Jugend- und Schulforschung.
- Zedler, Peter**, Dr. habil., geb. 1945, Pädagogische Hochschule Erfurt, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Empirische Bildungsforschung. Arbeitsschwerpunkte: Erziehungs- und Bildungstheorie, Bildungsplanung, Wissenschaftstheorie.